

JOSÉ MARIA MENDES DA MOURA

**L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE DANS LES
CLASSES DE FRANÇAIS AU LYCEE « AMILCAR CABRAL ».**

Trabalho científico apresentado no ISE para obtenção do grau de Licenciado em Francês sob a orientação do Mestre José Arlindo Fernandes Barreto.

O JÚRI

Praia, aos _____ de _____ de 2006

***À mes enfants Aurora et Hélió, à qui la réalisation
de ce travail a volé tant d'heures de loisirs.***

Remerciements :

Je remercie très profondément mon orienteur de recherche M. José Arlindo Fernandes Barreto, pour son soutien, dévouement et disponibilité à toute épreuve dans le partage du savoir nécessaire à la réalisation de ce travail.

Je remercie également les professeurs du Centre d'Études Françaises MM *António A. Martins, Paul Mendes et Higino Fernandes*, pour leur abnégation et conseils dans l'acquisition des connaissances.

Mes remerciements vont également à mon très cher ami Osvaldino Monteiro ainsi qu'à tous mes collègues de Formation à l'ISE et ceux de l'enseignement du Français au Lycée « Amilcar Cabral ».

TABLE DES MATIÈRES

Pages

INTRODUCTION.....	9
--------------------------	----------

I

PROBLEMATIQUE ET JUSTIFICATION.....	11
--	-----------

II

LES REFLEXIONS THEORIQUES.....	14
---------------------------------------	-----------

1 - Définir Lexique / Vocabulaire.....	14
1.1 - Le lexique.....	14
1.2 - Le vocabulaire.....	15
2 - Les enjeux de l'Enseignement/apprentissage du vocabulaire.....	16
2.1 - La place réservée à l'enseignement du vocabulaire.....	17
2.2 - L'importance de l'enseignement du vocabulaire.....	17
2.3 - L'importance de la pédagogie dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire	18
2.3.1- L'enseignement/apprentissage dans les classes hétérogènes.....	19
3 - Les stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire.....	21
3.1 - L'introduction du vocabulaire aux débutants.....	22
3.1.1 - L'interaction « Vocabulaire / Grammaire ».....	24
3.1.2 - Le vocabulaire et le contexte.....	26
3.1.3 - Les documents authentiques dans l'apprentissage du vocabulaire.....	28
3.1.4 - Le texte lacunaire.....	28
3.1.5 - La lecture et l'écoute.....	31
3.2 - Les phases d'apprentissage.....	32
3.2.1 - La compréhension.....	32
3.2.2 - L'association.....	33
3.2.3 - L'autonomie.....	33
3.2.4 - La motivation.....	34
3.2.5 - L'élaboration de la liste des mots et la production écrite.....	34
3.2.6 - La mémorisation.....	35
3.2.6.1-Les techniques de mémorisation du vocabulaire.....	35
3.2.6.2-La compréhension et le contexte.....	35
3.2.6.3- La traduction.....	36
4 - Les outils pour accéder au vocabulaire.....	37

III

ANALYSE DES ENQUETES	39
1 - Présentation des enquêtes	39
1.1 - Les données statistiques (Professeurs).....	40
1.2 - Les données statistiques (Élèves).....	43
2 - Analyse des enquêtes	45
2.1 - Les stratégies d'enseignement/apprentissage - Enquête menée auprès des enseignants.....	45
2.2 - Les stratégies d'enseignement/apprentissage - Enquête menée auprès des apprenants.....	48

IV

SUGGESTIONS D'AMELIORATION	51
1 - L'enseignement du vocabulaire aux débutants	51
1.1 - Le geste, la mimique et le dessin.....	51
1.2 - Association des mots à l'image	52
1.3 - La traduction.....	52
1.4 - La production orale et écrite à partir d'une liste de mots et la répétition.....	54
2 - L'environnement source de connaissances	55
2.1 - Les clubs de français, espaces d'apprentissage.....	55
2.2 - L'enseignement/apprentissage du vocabulaire au quotidien.....	57
2.3 - Des visites guidées.....	58
2.4 - Le rôle de la lecture dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.....	60
3 - Suggestions pour les exercices pratiques	60
3.1 Les textes lacunaires.....	60
3.2 - Les résumés du texte.....	61
3.3 - Les mots mêlés.....	62
3.4 - Les exercices oraux.....	64
4 - Les matériels disponibles pour accéder au sens	63
Conclusion.....	66
Bibliographie	68
Annexe.....	69
Solution des exercices proposés.....	75

INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue se fait dans le but de son utilisation, dans les plus variés milieux sociaux. Quand il se réalise dans une situation indolingue, les mots surgissent d'une façon naturelle pour définir toutes les situations et sensations, sans se soucier du support théorique de la langue en question. L'objectif est de communiquer avec les autres. Étant donné que les personnes se servent de la même langue toute la journée, on n'a pas d'autres moyens de communiquer que d'utiliser la même langue, avec ou sans propreté.

Par contre, lorsque cette apprentissage se réalise dans un milieu exolingue, la situation est bien différente, vu qu'il y a, outre la langue à apprendre, au moins une langue en présence, dans laquelle on exprime tout ce qu'on veut, on nomme tous les objets qui nous entourent et on exprime les sentiments avec toute sa charge sémantique, selon les situations.

Dans cette situation, quand nous apprenons une langue étrangère, cette maîtrise se fait graduellement et dans la plupart des cas, requiert beaucoup de temps pour la pratique, associé à la théorie, pour que nous puissions connaître son fonctionnement, non seulement à l'oral, mais aussi à l'écrit.

Lorsque nous apprenons une langue qui n'est pas celle de notre quotidien, l'acquisition de la compétence communicative, passe forcément par l'apprentissage du vocabulaire. Reste à savoir, comment faciliter cet apprentissage ?

Quelle stratégie appliquer ?

Quels moyens doit-on mettre en place pour atteindre ce but ?

L'acquisition d'une langue étrangère, surtout en situation exolingue, se fait par des répétitions dans les premières années d'étude. Répétition des mots, mais aussi

répétition des situations et des contextes. Des une telle situation, quels sont les mots qui viennent plus vite à la surface ? Au lycée « Amilcar Cabral » l'exposition à la langue française ne se réalise pratiquement que dans la salle de classe.

Les élèves ont besoin d'acquérir des mots de plus en plus variés, selon les situations vécues dans le quotidien.

Nous allons, au long de ce travail, guidés par des travaux pratiques, donner quelques indications dans le but de trouver des manières les plus adéquates qui rendent plus faciles l'acquisition de la langue française, ayant comme point central, le vocabulaire.

Ces considérations faites, nous allons par la suite nous pencher sur la situation actuelle de l'enseignement au lycée qui nous concerne, avant de présenter les enquêtes menées auprès des professeurs et des élèves ainsi que les analyses produites. Finalement nous allons suggérer des démarches qui pourraient aider à résoudre certaines difficultés inhérentes à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

I

PROBLEMATIQUE ET JUSTIFICATION

L'apprentissage d'une langue étrangère passe par la connaissance de la culture, de la civilisation et par les habitudes du peuple dont on veut apprendre la langue. Pourtant, pour communiquer avec les autres, nous avons besoin des mots, même si les gestes sont très importants.

D'après la constatation faite au lycée « Amilcar Cabral » la plupart des élèves à la fin des études secondaires, ne sont pas satisfaits de leur niveau en français en ce qui concerne la communication, vu qu'ils manifestent une grande difficulté à maintenir une conversation, ne serait-ce que de courts échanges. Les professeurs s'en rendent compte et sont souvent déçus.

Un professeur de français a une grande difficulté à faire son cours, dans la mesure où les élèves, même ceux qui sont aux niveaux plus avancés, ont d'énormes difficultés à saisir le sens des mots les plus simples qu'ils soient. En conséquence l'idée du professeur passe avec beaucoup de difficulté.

Les étudiants font un parcours de quatre ou six années de français au lycée. Ce que nous pouvons constater c'est qu'il leur manque des mots pour exprimer des idées toutes simples pour des objets, des outils qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne.

En constatant qu'il y a un manque de vocabulaire dans le domaine spécifique de vie quotidienne, des objets qui entourent les élèves habitués qu'ils sont à utiliser le vocabulaire de l'environnement « salle de classe », on propose donc une démarche plus communicative, plus motivante et plus diversifiée dans l'acquisition du

vocabulaire. Tout au long de ce travail on fournit des orientations de façon à aboutir l'objectif fixé.

Nous sommes conscient qu'au Cap-Vert, à la fin du secondaire, un élève devrait : (être capable de)

- a) Lire de façon acceptable.
- b) Prendre parole lors des discussions en classe
- c) Comprendre et analyser quelques aspects de civilisation française
- d) Pouvoir suivre sans trop de difficultés un enseignement supérieur en français.
- e) Entretenir une conversation avec un interlocuteur francophone
- f) Exprimer ses idées, justifier et argumenter ses (éventuelles) prises de positions.
- g) Être en mesure d'accepter un emploi qui exige le français comme langue de travail, après un stage relativement court dans un pays francophone.

Est-ce que les professeurs entreprennent des démarches nécessaires qui aboutissent à ses objectifs ?

Et les élèves, font-ils des efforts dans le but de répondre à ces besoins proposés ?

Nous avons constaté des lacunes dans cette phase spécifique de l'enseignement et nous nous demandons jusqu'à quel point une mauvaise stratégie dans l'enseignement du vocabulaire a contribué pour que la situation présente se vérifie. Quelles mesures doit on prendre pour que les élèves, à la sortie du secondaire, aient réellement ces compétences ?

Réflexions, enquêtes et constatations sur le terrain peuvent nous éclairer et nous indiquer des suggestions qui vaudront la peine d'être analysées et d'être mises en place au cas où l'adaptation au programme et sa planification se révéleraient possibles.

Ce travail va d'une part, nous sommes convaincus, donner des moyens et surtout l'envie de pratiquer, d'utiliser la langue française et faire en sorte qu'il ait des gens qui en situation de vie quotidienne puissent utiliser le français sans grand effort

de mémoire. Tout du moins, comprendre et se faire comprendre. D'autre part, ça peut servir au Ministère de l'Éducation sinon pour reformuler certains aspects du programme de français dans le secondaire, au moins comme une sonnette d'alarme dans le déphasage entre la théorie et la pratique.

Nous avons également choisi ce thème, parce que nous voulons approfondir nos connaissances au niveau du vocabulaire spécifique. Ce travail serait alors un point de départ pour la réalisation d'autres recherches dans ce domaine.

Il pourra encore permettre aux professeurs de se sentir moins attachés aux aspects plus profonds de la langue, au détriment des aspects pratiques.

La plupart des professeurs disent que le programme impose trop de grammaire par rapport aux aspects liés à la communication.

- Est-ce que le temps disponible à l'apprentissage de la grammaire rend plus difficile l'acquisition du vocabulaire ?

Pendant les cours les apprenants n'ont que cinquante minutes pour utiliser la langue. Dans la vie quotidienne ils n'ont pas beaucoup de possibilités de la pratiquer.

- Est-il suffisant le nombre d'heures disponible à la communication ?

Les matériels, sont-ils disponibles en quantité et qualités requises ?

- Est-ce que les thèmes traités dans les classes sont susceptibles d'attirer l'attention et déclencher chez l'apprenant la motivation et la joie d'utiliser le français ?
- Que faut-il faire pour améliorer la situation ?

Les chapitres qui se suivent vont nous éclaircir un peu plus sur la situation actuelle et en même temps nous proposent des suggestions intéressantes.

II

REFLEXIONS THEORIQUES

1 - Définir Lexique / Vocabulaire

1.1- Le lexique

Employer un mot quelconque en parlant une langue quelque qu'elle soit, ne veut pas forcément dire qu'il soit bien employé. Il ne suffit pas d'utiliser des mots en français pour parler cette langue. Il faut qu'il appartienne au groupe de mots qui comporte la langue française – le lexique français. Le lexique d'une langue est l'ensemble des mots de cette langue. Aux frontières d'une langue les interlocuteurs se comprennent mutuellement parce qu'ils sont limités par un code linguistique que marque la différence par rapport aux autres langues. Plus on connaît les mots d'une langue, plus facilement on accède aux messages du notre interlocuteur et plus on est en mesure d'exprimer avec plus de clarté possible nos idées et nos intentions. Maîtriser le lexique d'une langue est très difficile compte tenu des spécificités et des domaines qui se trouvent à l'intérieur de cette langue. Il faudrait dominer la génétique avec tous ses termes qui lui sont spécifiques, la mécanique avec les siens, enfin chaque domaine avec son ensemble, ce qui constituerait un glossaire, étant un ensemble de mots dans un domaine spécifique, un sous-ensemble du lexique.

Le lexique est indéterminé, dans la mesure où les mots se perdent dans le temps si leurs emplois sont de plus en plus réduits et peuvent même tomber dans l'oubli, faute d'utilisation. Si certains mots disparaissent, d'autres surgissent.

- Le néologisme

Les avancées techniques nous forcent à l'emploi de nouveaux mots qui vont augmenter le caudal du lexique. Des nouvelles machines surgissent, des nouvelles pièces, leurs techniques de fonctionnement, les utilisateurs de ces machines, etc. Par exemple, l'homme invente la grue ; alors il a besoin d'un mot pour désigner celui qui la manœuvre. De même, on pourrait trouver un nom pour celui dont l'affaire est la vente des grues, etc.

Dans le domaine de la médecine, chaque fois que, malheureusement, surgit une maladie nouvelle, il y a un groupe de nouveaux mots qui l'accompagne. Toute une série de mots pour que les interlocuteurs se comprennent de mieux en mieux dans une même langue. Et ces interlocuteurs, connaissent tous les mots de leur langue ?

1.2- Le vocabulaire

On serait obligé de maîtriser tous les domaines de la vie pour avoir accès à la majorité des mots d'une langue, mais on n'aurait jamais la totalité du lexique. Alors chacun a son groupe de mots dans une langue déterminée, dont il s'en sert pour communiquer, pour comprendre et émettre les messages. Cet ensemble varie selon la personne. Très souvent nous entendons en présence d'un gros mot dit par quelqu'un : « Ceci ne fait pas partie de mon vocabulaire », pour condamner les propos tenus par la personne qu'il vient d'écouter.

Si on tient compte la proposition citée plus haut, on constate que l'adjectif « mon » est très important, vu qu'il désigne la possession, évoquant quelque chose de personnelle. Une langue comporte un nombre très élevé de mots pour définir des êtres, des outils, des actions, des qualités et des sentiments entre autres. Pourtant ni tous sont au porté de tout le monde. Ceux dont je fais recours, soit pour comprendre, soit pour émettre un message, font partie de « mon vocabulaire ». Le vocabulaire est un sous-ensemble de l'ensemble lexique, comme l'on peut constater d'après les réflexions de Jacqueline Picoche. *« On conviendra d'appeler lexique l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs, et vocabulaire*

l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données ».¹

2 - Les enjeux de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire

La constatation des limitations en termes d'acquisition du vocabulaire – un moyen à travers lequel on peut améliorer la compétence communicative – nous conduit à la question suivante : ne serait-ce grand temps d'introduire l'enseignement du vocabulaire en tant que contenu ?

Dans le cadre de l'enseignement du français au Cap-Vert, la planification des contenus de l'année scolaire est faite sans concéder pratiquement un temps approprié à l'enseignement du vocabulaire. Pourtant on teste le niveau des élèves en vocabulaire dans les questions de compréhension du texte et dans la production écrite. Au professeur, suffit-il d'analyser un texte avec les élèves pour considérer le vocabulaire comme une matière vue ?

Peut on évaluer un contenu sans le travailler ? L'apprentissage du vocabulaire serait une affaire exclusive des élèves ?

Certains points de la planification contiennent des rubriques telles que « Le corps humain », « Les moyens de transport », « Les loisirs », etc. mais elles viennent associées à un contenu grammatical pour lequel il y a un temps disponible. Ne devrait-il pas y avoir aussi un temps disponible pour l'enseignement du vocabulaire ?

Plusieurs chercheurs ont avancé des propositions très intéressantes sur l'enseignement du vocabulaire, chacun avec son point de vue. Les uns défendent une approche analytique ayant comme point de départ le code linguistique. D'autres proposent une approche communicative ou encore communicative modérée, en utilisant les deux méthodes à la fois.

¹ Jacqueline Picoche, *Précis de lexicologie Française*, Nathan, s.l. 1994.

Nous sommes convaincus que si on enseigne le vocabulaire, les élèves tiendront compte de cette composante très importante de l'acquisition d'une langue étrangère, que tout va s'améliorer, d'autant plus que l'enseignement de la grammaire peut se faire au même temps que l'enseignement du vocabulaire. Somme toute, les acteurs du processus de l'enseignement/apprentissage n'ont rien à perdre, au contraire, ils ont tout à gagner.

Nous trouvons la démarche, s'occupant d'un côté de l'étude des formes et d'autre côté celle qui s'occupe des sens des messages, peut-être cette dernière s'adapte le mieux aux étudiants de français au Cap-Vert, car en même temps que les professeurs enseignent les structures et le fonctionnement de la langue, ils pourraient enseigner aussi d'une façon programmée, le vocabulaire. Ainsi, la préoccupation envers l'apprentissage se porte également sur les deux piliers autour desquels toutes les démarches pour apprendre une langue, s'encadrent.

2.1 - La place réservée à l'enseignement du vocabulaire

Le vocabulaire étant une composante de premier ordre dans l'apprentissage d'une langue, devrait être placé au même niveau que les contenus qui visent la connaissance de la langue. Elle est acquise selon la motivation de l'un ou de l'autre élève plus ou moins soucieux d'apprendre la langue dont l'objectif est son utilisation. Notons que le vocabulaire a toujours été évalué sous les formes les plus variées, sans pour autant être enseigné, ce qui met en difficulté un élève qui se prépare pour les évaluations et ne trouve que quelques notions implicites du vocabulaire rapportant au texte étudié, peut-être par hasard. Conséquence : L'élève a du mal à faire ce que lui est demandé de faire. Il n'a pas pu cibler la matière et se préparer. Les institutions ne trouvent-ils pas important l'enseignement programmé du vocabulaire ?

2.2 - L'importance de l'enseignement du vocabulaire

On n'éprouve pas le moindre effort pour mémoriser une séquence structurale normalement présente dans toutes les phrases. Si un élève est capable de d'exprimer une action au passé, au présent et au futur, il ne lui manque que

connaître le vocabulaire de ces mots qui représentent ces actions, le verbe. Dans la plupart des cas les verbes demandent un complément (normalement les noms). Et celui qui pratique ou qui subit l'action ? Sont également des noms. Alors on se demande : comment produire une phrase si on ne connaît pas les mots à employer ? Comment appréhender ces mots si on n'est pas guidé ?

L'apprentissage du vocabulaire ne se fait pas spontanément. Elle demande une orientation et une démarche pédagogique appropriée. Plus qu'important, on dirait qu'il est indispensable l'enseignement du vocabulaire pour que les élèves aient les matériels et les moyens d'exprimer ses idées et de comprendre celles des autres, sans grande difficulté.

Alors, pourquoi ne pas consacrer un certain nombre d'heures pour l'enseignement du vocabulaire si sa pertinence n'est pas mise en cause ?

2.3 - L'importance de la pédagogie dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire

Enseigner est une profession dont le succès (la réussite) se porte dans la quasi-totalité sur la manière comment on traite un sujet. Le choix des méthodologies en fonction du groupe que nous enseignons, est déterminant pour atteindre l'objectif proposé.

Un apprenant saisie le sens d'un mot et comprend l'information. Pourtant au moment de l'utiliser il peut tomber sur des difficultés d'ordre social par exemple. Trouver le mot juste pour une situation telle, parfois n'est pas facile et on prend le risque de placer un mot là où il ne fallait pas.

Un enseignant doit toujours tenir compte les différents types d'élèves et issus de différents milieux sociaux. Une position prise par le professeur lors d'une faute commise, peut interférer sur l'apprentissage. La façon de corriger peut motiver ou décourager un apprenant, selon l'approche choisie.

L'enseignement du vocabulaire sans une méthodologie adéquate, la rend beaucoup plus lent et conduit l'apprenant au désespoir et à en tirer une fausse conclusion jugeant très difficile son apprentissage. Si par exemple la séquence est bien définie, du degré moindre au plus complexe, en utilisant les documents qui s'adaptent à la réalité de l'apprenant, rendrait l'apprentissage plus accessible, permettrait de gagner du temps, en même temps qu'il augmenterait la motivation, à son tour, déclencheur du goût pour l'apprentissage.

La pédagogie a beaucoup aussi à voir avec le niveau et l'âge de l'apprenant. Ce qui suit traduit bien la préoccupation que les professeurs doivent tenir compte afin que chaque élève puisse profiter au maximum des orientations données.

2.3.1 – L'Enseignement apprentissage dans les classes hétérogènes

La tradition existante dans l'enseignement nous mène à conclure que les professeurs de langue étrangère, le français entre autres, préparent leurs cours pour un seul type d'élèves. Donc, ils ne tiennent pas compte des différents élèves dans une même classe et en classes différentes. De ce fait, une partie de la classe se trouve sur la même longueur d'onde que le professeur, tandis que l'autre n'arrive pas à l'accompagner.

Si l'on se réfère au discours de Mme Tréville, « *En situation d'apprentissage guidé, l'enseignant tente de transmettre de bonnes stratégies à l'apprenant. Pour ce faire, lui-même doit recourir à des bonnes stratégies d'enseignement, suffisamment variées pour qu'elles atteignent, les unes ou les autres, les différents types d'apprenants qu'il a en face de lui, et qui représentent différents styles d'apprentissage* »², cette idée est bien éclaircie.

Nous pouvons tomber dans le piège de marquer ceux qui nous suivent de « intelligents » et ceux qui n'arrivent pas à nous suivre de « ânes », « troublants », etc. Troublants pourquoi ? Qui est l'âne ? Celui qui n'arrive pas à comprendre les

² Marie-Claude Tréville, Lise Duquette, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris 2004, p. 83.

orientations données ou celui qui « oriente » d'une façon difficile à saisir par l'élève ?

Un professeur doit être scient de cette situation et préparer plusieurs scénarios qui puissent s'adresser au plus grand nombre possible d'élèves. Ceci concernant toutes les matières du « curriculum ». Dans le cas du sujet de notre recherche, enseigner le vocabulaire à travers des images, se révèle très intéressant. Voyons à titre d'exemple :

Articuler le mot « chien » et dessiner un chien au tableau. C'est évident que la classe comprend toute de suite de quoi il s'agit. Mais il y a une partie de la classe qui peut plus facilement saisir le sens de ce même mot par le son représentant l'aboiement du chien (uau, uau, uau !). Certes, les élèves peuvent tomber sur deux sens : l'animal ou l'action d'aboyer. Pour éviter cette ambiguïté, le professeur doit prévenir avant d'émettre le son, en disant : C'est un animal qui fait... ». Dans ce cas les apprenants ne peuvent prendre en considération que l'animal, refusant l'action « aboyer ». Le but sera plus facilement atteint si le professeur associe les deux stratégies : l'auditif/sonore et le visuel. Plus de démarches de ce type nous mettons en place, plus grand sera le nombre d'élèves « intelligents ». Il y en aura certainement ceux qui arrivent plus facilement au sens par le son émis par le chien que l'image du chien dessiné au tableau. En plus, la façon ludique que ce cours peut donner, pousse à la motivation, bien entendu, comptant sur la capacité du professeur en maîtriser et maintenir l'ordre de sa classe. En conclusion nous dirions qu'il faut éviter de centrer notre cours sur un seul type de stratégie puisque élèves différents peuvent accéder différemment au sens d'un mot. Traiter les élèves avec égalité ne veut pas dire traiter tous les élèves de la même manière, mais traiter différemment différents élèves ou différentes classes.

Gérard de Vécchi disait dans son livre *Aider les élèves à apprendre*, ceci :

Traditionnellement on fait comme si tous les élèves étaient identiques et ressemblent au maître. Ils arrivent pourtant en classe avec un ensemble d'inégalités qui si elles ne sont pas prises en compte, persistent et même s'accroissent. Cela

signifie-t-il qu'il faille mettre en place autant de méthodes que d'élèves et cela simultanément ?

Que répondre aux enseignants qui disent « C'est bien beau de vouloir prendre en compte chaque élève dans ce qu'il a d'original, mais il faudrait se transformer en précepteur, et quand on en a trente ou même plus... ? »³

Au professeur – cet artiste par nature – d'en trouver les réponses. Dans le point suivant nous allons nous pencher sur la méthode, et les procédures à entreprendre, dans le but de mieux servir sa classe et ses élèves.

D'une chose nous en sommes sûrs : l'échec scolaire trouve en grande partie sa cause sur cette faille - à savoir - de voir tous les élèves sous le même angle.

3 - Les stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire

Un grand axe autour duquel apprentissage du vocabulaire s'effectue, c'est le choix de la stratégie à utiliser. Il est fait selon le niveau de l'apprenant.

Les stratégies linguistiques (recours à la langue maternelle, les synonymes, les antonymes, les descriptions) sont très pratiquées, mais aussi certaines stratégies extra linguistiques telles que les gestes, les sons et les dessins, sont aussi très efficaces. Il faut toujours tenir en compte le niveau de l'apprenant pour appliquer une stratégie ou une autre. Au professeur d'utiliser celle qui convient mieux à un tel groupe. Selon les propos tenus par Mme Tréville, « *Il est donc important de développer des stratégies efficaces adaptées à chaque stade d'apprentissage, d'autant qu'en effet de surcharge de la mémoire à court terme peut également survenir et entraver la réalisation des tâches imposées. Il incombe à l'enseignant de*

³ Gérard de Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette, Paris 1992.

bien évaluer la complexité de la tâche à effectuer en langue étrangère et d'en prévoir la faisabilité en fonction des capacités de l'apprenant. »⁴

Pour les élèves de la septième année, il est tolérable la communication en langue maternelle, pour éviter le blocage, mais le professeur s'adresse à eux, toujours en français. Un professeur doit être toujours attentif afin de saisir le problème quand il se pose, vu que l'élève se réserve le droit de répondre par des signes, gestes mimiques, etc. Le professeur doit donner beaucoup d'importance à l'interaction non verbale qui normalement est survenue quand il a devant lui, un groupe très passif, se limitant plutôt à écouter qu'à prendre la parole. Si l'un ou l'autre comprend le professeur, il peut esquisser une réponse mais le niveau de l'expression est très limité. Il faut être tolérant, accorder une très grande importance à la compréhension passive et en tirer profit de n'importe quel geste ou signe de communication qui puisse indiquer que l'élève est en train suivre.

Un professeur qui a à son charge des débutants, prend des risques énormes s'il choisit de guider ses élèves à accéder au sens d'un mot quelconque par la description. Par contre, un dessin au tableau, un geste esquissé, un son émis, peuvent mener facilement l'apprenant à trouver le sens du mot juste. Par exemple pour indiquer le nom « chat », il suffit au professeur d'émettre le son « miaaaau ! » Ou alors, pour qu'il n'y ait pas de doute entre l'action de « miauler » et l'animal qui émet ce cri, le professeur peut bien ajouter : c'est l'animal qui fait : « miaaaau ! »

D'autant plus que les enfants s'amuse beaucoup à jouer avec les mots concernant un animal associé au son (cri) que cet animal produit. Toujours en citant Mme Tréville, « *L'enseignant doit alors faciliter l'association acoustique et visuel en fournissant lui-même le support visuel capable de faire naître une image mentale* »⁵. Cette même stratégie s'avère inopérante lorsqu'on est dans une classe de 12^{ème} année (dernière année du secondaire). Dans ce cas, la description est plus conseillée et on dirait même plus rentable, puis que le professeur peut introduire

⁴ Marie-Claude Tréville, Lise Duquette, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris 2004, p. 61.

⁵ Op cit. p. 66.

d'autres mots associés faisant recours aux hyperonymes. Ex : Pour le nom « chat » : Animal, mammifère familial, félin, de à peu près 40 cm de long et 15 de haut, etc. Cette technique permet à l'apprenant de mettre les mots en rapport. C'est un peu – dans ce cas – comme la reformulation. La démonstration dans le sous-chapitre qui suit.

3.1 - L'introduction du vocabulaire aux débutants

Les premiers cours de français sont d'habitude de présentation, peu importe le niveau de l'apprenant. Connaître les uns et les autres, se donner à connaître à la classe et au professeur. Avec plus ou moins de difficulté, tout le monde finit par passer l'essentiel du message. Et pour ceux qui étudient le français pour la première fois, comment faire ? S'ils ne connaissent aucun mot en français, comment s'adresser à eux en français ?

La présentation demande dans ce cas, l'association des paroles aux gestes, suivis de la répétition faite par les élèves. Lorsque le professeur se pointe du doigt en même temps qu'il prononce la phrase « Je m'appelle...x. », les élèves comprennent le sens de l'expression « Je m'appelle ». « Il s'appelle... y », « tu t'appelles...z », en pointant du doigt, l'élève « x », et l'élève « z », renforce encore plus l'idée de comment introduire la présentation par le nom. C'est pourquoi les élèves doivent être toujours attentifs pour accompagner le professeur dans les gestes et dans la répétition des expressions. Ce n'est pas seulement un cours de présentation. C'est surtout une sorte d'énonciation des règles du jeu de cette matière. C'est laisser comprendre aux apprenants comment fonctionnent ces cours. C'est évident que, eux aussi ils vont se préparer pour ce type de cours, en prêtant l'oreille et en regardant le professeur durant tout le cours, parce qu'ils savent que sinon ils se perdent et ne réussissent plus à rattraper les collègues.

Dans le cas des débutants, l'acquisition du vocabulaire se fait à partir des associations basées sur l'aspect sonore (les mots que les apprenants entendent et tentent de mémoriser) et sur l'aspect graphique (le mot écrit qui les apprenants voient), c'est-à-dire se base sur les aspects formels de la langue pour plus tard développer l'aspect sémantique.

3.1.1 - L'interaction « vocabulaire / grammaire »

La représentation se révèle une stratégie indispensable aux débutants. La connaissance d'une expression, donne des bases nécessaires pour apprendre dans d'autres circonstances, d'autres mots, d'après la fréquence d'utilisation du professeur.

L'apprenant ne court aucun risque quand il répète les mots. Il se limite à les répéter. Au bout de quelques répétitions, il les mémorise. S'il change de circonstance, (situation) il y a des mots qui changent aussi, mais la structure maintient dans sa quasi-totalité. Ces mots qui changent selon les circonstances, constituent le vocabulaire acquis ou à acquérir. C'est facile d'introduire un mot nouveau dans une structure mémorisée auparavant. Les exemples suivants illustrent cette réflexion :

Je mange des pommes.

Je mange des poires.

Je mange des fraises

Dans ce cas, le vocabulaire à acquérir porte sur les noms. (Noms de fruits). Si se porter sur le verbe, nous pouvons trouver des phrases similaires à celles-ci :

J'achète des pommes.

Je lave des pommes.

Je mange des pommes.

Ayant une même structure, nous changeons certaines unités tout en conservant le reste de la phrase.

La répétition mène d'abord à la mécanisation, à la compréhension ultérieurement et finalement à l'expression, c'est-à-dire à l'utilisation de ces unités lexicales dans les situations de communication créées. Il est important de remarquer qu'à ce stade, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire, viennent ensemble et on dirait même qu'ils se complètent.

La structure d'une phrase simple a normalement la séquence Sujet + verbe + complément. Ex : **Les enfants arrosent les fleurs.**

Celui qui pratique l'action = Sujet (Noms et pronoms)

L'action pratiquée (verbe)

Les compléments (Noms).

Les enfants + arrosent les fleurs
Arrosent + les fleurs

Alors nous pouvons bien déceler le vocabulaire à partir de classes de mots et en fonction de la place que le mot occupe dans la phrase. Un élève ne peut jamais attribuer le sens d'un substantif à une action. Alors à la question soulevée lors de la rubrique « problématique / justification » Est-ce que le temps disponible à l'apprentissage de la grammaire rend plus difficile l'acquisition du vocabulaire ? Nous répondons dès maintenant que non. Qu'ils peuvent bien venir ensemble. L'exemple au-dessus cité en est la preuve.

Pour les étudiants lusophones les règles de la grammaire françaises sont facilement acquises parce que la structure des phrases est analogue à la langue portugaise. Après quelque temps d'étude de français, nous pensons qu'on doit privilégier l'enseignement du vocabulaire, surtout des mots les plus fréquents, pour que l'apprenant ait un champ très vaste et y faire appel au temps opportun. Claude Hagège dans ses réflexions à ce sujet, affirme que « ... *c'est la connaissance de ces mots qui commande l'aptitude à comprendre, laquelle, commande elle-même l'apprentissage de nouveaux mots que comporte le texte. Une bonne acquisition précoce des mots d'une langue étrangère dont la fréquence est la plus élevée donne à l'enfant l'équipement nécessaire pour apprendre plus tard, les mots moins fréquents...* »⁶

C'est dans cette lignée que les premiers cours sont faits des répétitions de phrases telles que : « Je m'appelle... (Nom) ; j'habite à ... (Localité) », etc. pour les présentations. Il est indispensable qu'au bout de deux semaines de cours les apprenants connaissent les questions portant sur le nom, prénom et domicile. Mais l'apprenant n'a pas encore étudié les verbes. À partir de certaines phrases il prend

⁶ Claude Hagège, *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, Paris 1996, p.64.

conscience de ses structures et les compare mentalement avec celle de sa langue maternelle. Il lui en faut des phrases et des mots pour communiquer. Tout au début, nous pensons que ce sont des phrases qui font plus défaut aux apprenants, pour comprendre la structure de la langue et mémoriser quelques expressions qui leur permettent d'établir une communication minimale. Après l'acquisition des notions de la langue, place au vocabulaire, par le biais des textes (écoutés dans un premier temps et lus ultérieurement).

3.1.2 - Le vocabulaire en contexte

Prenons comme exemple, le texte suivant :

Le riz, une céréale très répandue dans le monde, voit son prix baisser énormément dû à sa superproduction au niveau mondial. Un peu comme partout dans le monde, le riz est toujours présent à la table des capverdiens. Nous le mangeons le matin, à midi, et le soir ; nous le mangeons au thon, tout seul ou bien, accompagné d'autres plats principaux. Nous ne produisons pas de riz Au Cap-Vert, au contraire des chinois qui font de cette céréale, la production de base chez eux.

A partir des indices trouvés qui s'associent au mot « riz » on peut en déduire le sens. C'est-à-dire que pour accéder au sens de ce mot, on suggérerait de voir les éléments qui font référence à ce sens-là.

Le sujet, le verbe et les circonstanciels, donnent des indices réels du mot cible.

RIZ

HYPERONYME = Céréale

Manger Au thon / seul/ accompagnant --- Tous les jours / tous les repas.

Production : Nulle au Cap-Vert / Base en Chine.

Nous pouvons dégager le sens du mot RIZ, d'abord par sa fréquence dans le texte. Ensuite, par des indices textuels tels que : céréale qui l'on mange.

Production de base des chinois

Ne se produit pas au Cap-Vert

En plus, le recours à l'explication par l'hyperonyme :

Céréale. Ce qui exclut n'importe quel produit mangeable qui n'est pas céréale. Ne se produit pas au Cap-Vert, où il est beaucoup consommé. Les chinois le produisent et consomment beaucoup.

D'après le contexte nous pouvons « deviner » le sens du mot cible. Parfois les indices ne suffisent pas pour nous élucider. Prenons comme exemple les deux phrases suivantes :

Exemple 1

Phrase a) : **J'achète un coffre-fort pour faire cadeau à mon beau-frère à l'occasion de son anniversaire.**

Phrase b) : **J'achète un coffre-fort pour garder l'argent et les bijoux de la famille en toute sécurité.**

Dans la phrase 1, le mot « coffre-fort » n'énonce qu'un cadeau d'anniversaire parmi tous les cadeaux possibles. Par contre, dans la phrase 2, « coffre-fort » est entouré de mots qui rendent un contexte bien précis. Tous, ensemble, mènent à la compréhension de l'énoncé. On peut remarquer que, associé au mot « coffre-fort », on trouve les termes « garder », « argent », « bijoux » et « sécurité ».

On peut formuler une question où l'on ressemblerait tous ces mots. À la maison, où est-ce que l'on garde de l'argent et des bijoux en sécurité ?

Cette stratégie demande un peu la connaissance de la langue de la part de l'élève afin qu'il puisse être capable d'associer les mots.

Exemple 2

a): **Je prends un parapluie pour faire plaisir à ma sœur.**

b) : **Je prends un parapluie maintenant.**

c) : **Je prends un parapluie pour me protéger de cette pluie persistante.**

On ne dégage pas le sens du mot « parapluie » en « a) », ni en « b) ». Par contre, en « c) » on peut se poser la question : « à quoi sert un parapluie » ? La réponse est implicite, vu que la phrase nous explique l'utilité de cet objet.

Il y a un groupe de questions que l'on peut poser dont la réponse constitue un indice utile. Voici quelques unes :

- « Ça sert à quoi ? » « C'est utilisé pour... » (Fonction)
- « On le trouve où ? » « On le trouve dans... » (Localisation)

On note également des phrases comme :

- « C'est une sorte de... » (Classe, catégorie)

La réussite dans l'enseignement/apprentissage dépend beaucoup des matériels et documents utilisés. Certains documents motivent les élèves, d'autres moins.

3.1.3 Les documents authentiques dans l'apprentissage du vocabulaire

Nous n'avons même pas besoin de citer les grands pédagogues pour affirmer que la motivation est un des pas les plus importants dans l'acquisition d'un savoir quelconque. Pour mémoriser un groupe de mots d'un sujet donné, les documents authentiques s'avèrent d'une grande importance, puisqu'ils suscitent de l'intérêt. Je prends l'exemple d'un billet de train, sur lequel je trouve les mots tels que : prix, place, composer, voyager, classe et les expressions « aller / retour » par opposition à « aller simple », « plein tarif » qui s'oppose à « réduction », etc.

On dit de même quand il s'agit d'un extrait d'acte de mariage par exemple, avec son ensemble de mots spécifiques. Ces documents peuvent déclencher la curiosité de l'apprenant et ainsi rendre plus facile la rétention du sens par association au terme correspondant en langue maternelle.

3.1.4- Le texte lacunaire (Texte à trous)

Pour comprendre un texte, il faut d'abord saisir le contexte. Ceci fait, les mots dans leurs places justes nous guident vers la compréhension finale. Toutefois, il y a toujours un mot ou l'autre que, malgré le contexte, l'apprenant ne connaît pas. Au professeur d'élaborer (lors de la planification du cours) une liste de mots très importants pour la compréhension de ce texte, mais que peut-être les élèves ne connaissent pas. Ensuite, il crée un texte où les mots de la liste élaborée, s'emboîtent sans trop de difficulté. (Suivez la démarche proposée)

Texte

Un beau dimanche, Irma et Bernard se promènent et passent devant un cinéma.

Bernard : Tiens, tiens, on joue « LA VITA È BELLA » de Roberto Benigni.

Irma : C'est bon ?

Bernard : C'est très amusant. On y va ?

Irma : Le film commence à quelle heure ?

Bernard : Ça ne fait rien, le spectacle est permanent. Entrons tout de suite, il commence à pleuvoir.

Les deux jeunes font la queue quelques instants à la caisse pour acheter leur billet. Ils entrent ensuite dans la salle obscure. Une ouvreuse, lampe de poche à la main, leur montre leurs places. C'est au deuxième rang.

Irma : C'est dommage d'avoir vu la fin avant le commencement.

Bernard : Ça n'a aucune importance. Souvent quand on voit le commencement, on devine la fin. Mais quand on a vu la fin on ne peut pas souvent deviner le commencement.

Irma : Les films italiens finissent souvent mal. J'aime mieux les films américains avec leur « Happy end ».

Bernard : Tu vas en voir un en première partie. Il y a un « Western » qui passe maintenant.

En effet les « Cow-boys », qui traversent le grand désert d'Arizona, sont attaqués par les indiens.

Comme dans « LA VITA È BELLA » de Roberto Benigni, le film est doublé ; tous parlent français. À la deuxième partie -après une pause de dix minutes – ils prennent une glace en parlant à l'ouvreuse :

Irma : Moi je n'aime pas les films doublés, ça manque de naturel.

L'ouvreuse : Le directeur a essayé une fois de passer un film américain en vraie version originale et le résultat a été catastrophique ! La salle était vide. Nous les ouvreuses, nous n'étions pas contentes. Elle s'éloigne :

Irma : C'est vrai, elles n'ont que les pourboires pour vivre.

Bernard : Oui, quand un film n'a pas de succès, elles peuvent travailler six heures pour gagner deux ou trois euros. C'est pourquoi je leur donne toujours au moins dix pour cent du prix de la place.

La lumière s'éteint. Sur l'écran les images réapparaissent.

Fin

Il y a plusieurs façons de traiter un texte pour mener les apprenants à aboutir la compréhension sinon totale, du moins en traits généraux. L'analyse des mots inconnus, avant la lecture à haute voix, s'impose. Nous ne pouvons pas lire si nous n'avons pas la moindre idée du sujet de la lecture. Quand nous ne savons pas ce que nous lisons, il est impossible de y mettre de l'âme et la lecture est forcément faussée, emportant le sens qui est ce qui nous intéresse.

Pour saisir le contexte nous proposons la démarche suivante :

- Lecture silencieuse à deux reprises. Une première pour prendre contact avec le texte et faire une idée du sujet traité sans s'arrêter sur d'éventuels mots inconnus. Puis, les élèves procéderont à une deuxième lecture, où ils pourront s'attarder un peu plus sur des mots dont le sens s'avère obscur ou même inconnu du tout pour eux.
- Repérage des mots inconnus.
- Lecture individuelle à haute voix, à tour de rôle.
- Recherche du sens des mots inconnus
- Repérage des mots clés

Complétez le texte suivant (récrée par le professeur, à partir des informations du texte en analyse) à l'aide des mots suivants : **ouvreuse, affiches, balcon, parterre, billets, caisse** et **film**. (Liste élaborée au préalable).

Texte récréé

Supposons que, tenté par les _____ tu as décidé d'aller voir un _____. À l'entrée du cinéma se trouve la _____, où on vend les _____. Quelle place choisiras-tu ?

Si tu préfères les « positions élevées », tu iras au _____. N'oublie pas de, en entrant dans la salle, de donner ton ticket et un pourboire à l' _____ qui te cherchera une place.

La démarche que nous venons de proposer, rend facile l'acquisition du sens d'un mot en contexte, dans le cas présent, le cinéma. D'autres moyens peuvent être utilisés dans le même but comme sont les cas des points qui suivent.

3.1.5 - La lecture et l'écoute

Pour accéder au sens d'un mot, il y a deux moyens : la lecture – aspect graphique du mot, ce que l'on aperçoit en lisant et l'écoute – le son du mot que l'on entend d'un utilisateur quelconque ou quand nous lisons.

Ces deux moyens peuvent faciliter l'apprentissage du vocabulaire, suivant une méthodologie appropriée. Par exemple, promouvoir des contacts avec les mots soit par la lecture, soit par l'écoute de plusieurs textes dans un même contexte. Ainsi, les chances de retrouver les mêmes mots dans les diverses constructions de phrases sont énormes. On fixe l'image visuelle qu'on a d'un mot même sans se rendre compte, mais lors d'une ultérieure rencontre, en plus le rappel du terme, on se souvient aussi du contexte et dans quelle situation nous l'avons trouvé.

L'acquisition d'un mot par l'écoute, et après par la lecture, n'est que sur l'aspect formel. L'apprenant n'arrive pas à l'employer en situation de communication s'il n'associe pas l'autre aspect très important qui est la sémantique.

L'écoute pose parfois des difficultés dues à la méconnaissance de la phonétique pour distinguer les sons proches, mais aussi à cause du bruit ambiant (des bruitages au moment de l'enregistrement et au moment de l'écoute, plus précisément de la salle de classe, du couloir et des espaces environnant de l'école). Il faut avoir des conditions pour entreprendre ces activités. Au contraire c'est très contraignant pour les élèves mais aussi pour les professeurs. Il serait convenable de bien distinguer les différentes phases et les suivre de façon à établir un apprentissage selon la séquence et complexité des matières

3.2 - Les phases d'apprentissage

Une question éternelle se pose pour tous les débutants en langue étrangère. Le premier cours réel, comment ça se passe ? Une langue nouvelle, les sons nouveaux, pour désigner tout ce qui nous entoure, enfin, un nouveau monde.

Il est inévitable de commencer par le son. Le professeur dit quelque chose (normalement concernant la présentation). Dès les premières phrases les apprenants commencent à noter la différence par rapport à la langue source. Les actions s'enchaînent d'après la planification et après quelques cours, on passe à l'écrit et la constatation des différences s'accroît par la graphie des mots. Un peu plus tard la structure présente aussi ses différences et l'apprenant entre dans un registre différent. Il y a toujours la mémorisation de quelque chose qui constituera les premières références. De mémorisation en mémorisation, de référence en référence, les bases s'engagent.

Le rôle de l'enseignant s'avère extrêmement important dans cette phase initiale, d'ailleurs comme dans toutes les phases. Il doit « doser » les mots, puisque un débutant ne peut pas retenir une grande quantité d'informations nouvelles dû au nombre très réduit des références qu'il a. Il doit encore trouver la séquence idéale, surtout gérer le temps et faire en sorte que tout le monde se sente engagé.

Vu l'importance du « dosage » concernant surtout le vocabulaire, un apprentissage par phase s'impose.

3.2.1 La compréhension

Étant donné la différence de niveau entre le professeur et l'apprenant, il y aura sûrement des mots que les élèves ne comprennent pas mais qui sont répétés plusieurs fois.

De situation en situation, l'apprenant finira par les associer à d'autres mots qu'il aura déjà acquis et le sens se fera lumière dans la mémoire.

Les mots de l'enseignant sont dans la plupart des mots passifs pour l'apprenant, c'est-à-dire il comprend le sens sans pour autant les utiliser au cours d'une éventuelle prise de parole, ce qui viendra plus tard avec les répétitions de situations.

La compréhension accomplit, lorsque l'élève arrive à associer la forme au sens, et tout ça dans un contexte donné. Il n'est pas capable de produire des phrases, de les intégrer dans un contexte parce que l'acquisition d'un mot et par conséquent la compréhension, dépend principalement de son intégration au niveau sémantique. Quand l'apprenant arrive à établir un lien entre ce qu'il vient d'entendre et ce qu'il a déjà mémorisé, il est en mesure d'entamer la production, puisqu'il peut établir des relations entre les mots.

3.2.2 - L'association

Pour comprendre, il faut établir des rapports entre les mots, la structure et le contexte. Alors si un apprenant réussit à franchir cet étape, il se trouve au point de commencer une autre phase, celle de la production. Il associe les unités lexicales, non seulement pour comprendre un message, mais surtout pour créer des phrases qui représentent sa pensée. Avec plus ou moins de difficulté, l'apprenant atteint son but après tout. La production (orale et écrite) donne l'envie d'apprendre de plus en plus. La dynamique de l'apprentissage du vocabulaire est d'autant plus accrue, plus on apprend. L'utilisation des règles de grammaire se fait à partir des modèles fournis par le professeur au début, mais les élèves sauront construire leurs propres phrases ayant compris et assimilé à peu près la structure des phrases.

3.2.3 - L'autonomie

L'autonomie est la phase où l'apprenant est en mesure de faire appel à ses connaissances pour établir la communication. Tel que le terme indique, l'apprenant est autonome dans l'utilisation de la langue. Il fait appel à ses propres moyens pour apprendre, pour entreprendre ses recherches sur un aspect ou l'autre de la langue dans le but d'améliorer ses compétences langagières sans passer nécessairement

par un professeur. Il est capable de développer un ensemble de stratégies qui lui permettent d'utiliser de façon fonctionnelle les connaissances qu'il aura acquises.

3.2.4 La motivation

La langue reflète ce qui nous entoure. Nous parlons de ce qui nous connaissons.

Un élève dans la salle de classe où il apprend le français, a intérêt à parler de ce qui est tout près de lui; à connaître le nom des matériels qu'il utilise au moment où il apprend la langue. Il a envie d'apprendre pour nommer les choses. Celui qui est dans cette situation, cherche à apprendre par ses propres moyens malgré les limitations imposées par la complexité de la langue. Mais il a un point très favorable qui est la volonté d'apprendre, la motivation. Si les apprenants sont motivés, d'abord ils seront toujours attentifs, ils se sentent à l'aise dans l'utilisation de la langue, sans se soucier d'une structure bien ou mal réussie. Le degré d'aisance avec lequel l'apprenant parvient à communiquer est aussi déterminé dans la plupart des cas, par le nombre des mots qu'il connaît.

La motivation est la base pour apprendre le vocabulaire, pour parler une langue étrangère, pour n'importe quel apprentissage. Le professeur qui cultive cette stratégie chez ses apprenants, aura la tâche facilitée à l'avenir proche, puisque ceux-ci chercheront à apprendre par leur propre moyen.

3.2.5 - L'élaboration de la liste des mots inconnus et la production écrite

Quand on a réellement envie d'apprendre, on cherche les moyens pour y parvenir. On peut constater qu'une bonne partie des élèves ont une liste de mots à laquelle ajoutent les mots nouveaux captés à partir de phrases que le professeur écrit au tableau lors des explications d'un contenu grammatical . Ça peut être aussi au cours d'une intervention quelconque, pourvu qu'il sache écrire le mot qu'il vient d'entendre, mais qu'il ne connaît pas.

Cette liste joue un rôle important dans le développement des compétences communicatives de l'apprenant parce que l'initiative part de lui, et il va mettre en place une stratégie pour retenir les mots nouveaux.

Le réemploi est une des possibles stratégies à développer dans le cas précis ; au départ, dans le même contexte, pour changer de contexte plus tard réemployant le même mot. Ce n'est pas par hasard que les élèves ont tendance à utiliser les mêmes mots dont leur professeur s'en sert dans les cours.

Les mots actifs du professeur passeront de mots inconnus pour l'apprenant aux mots passifs plus tard et dans la phase suivante aux mots actifs, faisant ainsi partie de presque toutes ses conversations.

3.2.6 - La mémorisation

3.2.6.1 Les techniques de mémorisation du vocabulaire

La perte de motivation dans le processus d'apprentissage du vocabulaire, est d'habitude la conséquence de l'emploi de techniques de mémorisation peu efficaces. Normalement les apprenants veulent des résultats immédiats et quand ils prennent conscience des difficultés se sentent tentés à tout laisser tomber. Une fois de plus c'est le guide qui doit orienter, indiquant les chemins qui mènent à une mémorisation plus facile à atteindre et surtout plus solide.

3.2.6.2- La compréhension et le contexte

L'idée générale du contexte nous mène sur la voie des découvertes du sens des mots. Dans l'extrait qui suit, le contexte « guerre » est très facile à saisir, ce que nous permet d'accéder au sens d'un mot ou de l'autre que nous ne connaissons pas: *« Avec l'engagement des troupes au sol, la montée en puissance des bombardements doit permettre d'obtenir l'effondrement du régime. La veille, 1500 missiles de croisière et bombes guidés avec précision, tombent sur les grandes villes... »*⁷

⁷ Hebdomadaire *Le Point*, n° 1593, 28 mars 2003, p.36.

En saisissant le contexte de « guerre » dans ce paragraphe, on peut sans trop de difficultés déduire le sens de l'expression « effondrement du régime ».

Mme Tréville et Mme Duquette estiment que « *L'acquisition d'un mot dépend principalement de son intégration au niveau sémantique. Si le lien sémantique ne s'établit pas, le processus d'association formelle ne permet qu'une fixation partielle en mémoire, s'il y a association le mot nouveau s'intègre dans des types de réseau divers* » ⁸

À partir de la lecture d'un texte on comprend le sens général après avoir décelé le contexte. Dans un contexte déterminé on dirait qu'il y a des mots qui s'encadrent. Alors à travers la stratégie de devinette, on peut bien arriver au sens correct du mot. On jette des hypothèses à propos du sens du texte en général dont on s'en sert pour trouver le sens des mots inconnus.

On peut encore choisir des hypothèses basées sur les images, les objets, les tableaux qui accompagnent le texte, les associer et arriver au vocabulaire. Ces mots acquis devront être réemployés dans le but de cimenter le sens et les intégrer à d'autres contextes que celui du texte en étude.

3.2.6.3 - La traduction

Maintes fois la compréhension du texte ne nous permet pas d'aller au bout de tous les détournements du sens qu'une unité lexicale peut cacher. On comprend le texte, on saisie le contexte, mais il y a une expression ou autre qui nous cause embarras pour trouver le correspondant en langue source. Dans ce cas la traduction permettrait à l'apprenant de fixer certaines expressions de la langue étrangère. Il serait difficile d'arriver au sens de l'expression par la somme du sens des mots qui la structurent. Ça ne veut pas dire qu'il faut traduire pour comprendre, bien au contraire, mais il y a des expressions caractéristiques d'une langue dont la traduction ne pourrait se faire que par le tout.

⁸Marie-Claude Tréville, Lise Duquette, *Op. cit.*, p. 57.

D'autres techniques sont proposées par des chercheurs dans la matière que, d'ailleurs, nous mettons en pratique telles que :

- Répéter à voix basse les mots nouveaux et les correspondants en langue maternelle.
- Réviser régulièrement les mots nouveaux.
- Établir un rapport entre le mot nouveau et un mot que l'on connaît.
- Réemployer le mot nouveau dans un autre contexte.

Ces techniques annoncées peuvent se révéler très utiles pour fixer le sens d'un mot. Et si on n'arrive pas à le saisir, il faut entreprendre des recherches. Il y a beaucoup de moyens tels que dictionnaires, cédéroms, grammaires, encyclopédies, à travers desquels nous pouvons accéder au sens des mots et même leur emploi dans les situations les plus variées. Le point qui suit va nous élucider encore plus à ce sujet.

4 - Les matériels (outils) pour accéder au vocabulaire

/...pour accéder aux informations concernant le vocabulaire

Tout au départ nous avons défini le lexique étant les mots qu'une langue comporte. Et le registre de ces mots, où se trouve-t-il ?

Normalement les dictionnaires plus ou moins équipés s'en chargent, dans la mesure de ses possibilités de ressembler les mots, de les classer par ordre alphabétique dans un code d'orthographe correct. Dans certains dictionnaires on trouve encore la prononciation à l'aide de l'alphabet phonétique international (API). Mais un dictionnaire, outre que les informations sur le sens du mot, donnent des indications sur les contextes d'emploi, comme c'est le cas du *Petit Robert 1*. Il y a le dictionnaire bilingue qui rend la consultation plus facile quand il s'agit de trouver le correspondant en langue source directement. L'inconvénient c'est que sauf dans les cas très rares, on n'y trouve pas les détails sur la prononciation et les suggestions pour l'utilisation. En revanche, un dictionnaire monolingue est, pour un étudiant en langues, un outil indispensable. On y trouve le sens du mot dans plusieurs contextes,

l'association des idées qui nous guident vers le sens du mot, la syntaxe et autres orientations d'ordre grammatical.

Les grammaires spécialisées dans l'étude de la structure et fonctionnement de la langue peuvent aussi donner les informations qui nous mènent au vocabulaire. Nous pourrions accéder au sens d'un mot à travers les antonymes, les synonymes, et autres références importantes.

L'encyclopédie est un autre outil qui nous renseigne sur le sens des mots. Plus spécialisés dans les informations sur le mot, ses articles sont plus vastes. Est un moyen de consultation du vocabulaire, malgré son caractère particulier de traiter les articles par domaines. Plus détaillé qu'un dictionnaire pour donner l'ensemble des connaissances, mais moins équipé quand il s'agit de connaissance de la langue.

La présente situation, même en étant loin d'être catastrophique, a besoin d'être améliorée et pour cela toutes les personnes concernées doivent contribuer davantage pour améliorer le système scolaire au niveau du secondaire. Pour nous en rendre compte, nous avons accompli des démarches, notamment la réalisation des enquêtes, qui nous ont amené au cœur des problèmes. Nous allons présenter ces enquêtes, ainsi que les analyses jugées pertinentes.

III

ANALYSE DES ENQUETES REALISEES AUPRES DES ENSEIGNANTS ET DES ETUDIANTS

1- Présentation des enquêtes

Avant d'élaborer en définitif cette enquête, j'ai réalisé une sorte d'enquête échantillon aussi bien pour les professeurs que pour les élèves, dans le but de découvrir, s'il était le cas, certaines incohérences et s'il y avait besoin d'éclaircissements. En plus, ça m'a permis d'avoir la certitude que les questions posées exigent des réponses qui sont dans le domaine d'étude que je me suis proposé de travailler et ainsi tester sa fidélité et sa pertinence.

La présente enquête a été exécutée en deux parties

- La première partie pour les professeurs des classes terminales de chaque cycle d'étude (celles de 8^e 10^e et 12^e années) dans le but de comprendre la méthodologie et établir un rapport entre les stratégies mises en pratique et la compétence communicative de ses élèves.
- La seconde partie destinée aux élèves des classes concernées, au total de vingt par classe, choisis au hasard, dont le but principal est de mieux comprendre le regard qu'ils portent sur la méthodologie mise en pratique par leurs professeurs et saisir aussi leur motivation et l'importance qu'ils donnent à l'apprentissage du vocabulaire en particulier et de la langue française en général.

Cette partie se trouve en portugais pour faciliter la compréhension aux élèves et éviter la manque de fidélité de l'enquête.

1.1 - Les données statistiques (Enseignants)

Questions		8 ^e Année	10 ^e Année	12 ^e Année
1 – Pour mener l'apprenant à accéder au sens d'un mot inconnu, je	a) - Explique par d'autres mots déjà connus	75%	66.6%	33.3%
	b) - Donne le correspondant en langue maternelle	0%	0%	33.3%
	c) - Fais un dessin correspondant	0%	0%	33.3%
	d) - Réalise le geste adéquat	25%	33.4%	0%
	e) - D'autres Le(s) quel(s)	0%	0%	0%
2 - Pour réaliser un exercice de vocabulaire en classe, j'utilise	a) - Petit texte à trous (dans un contexte choisi au préalable)	25%	33.3%	0%
	b) - Textes élaborés à partir d'un groupe de mots (noms et verbes) choisis.	75%	33.3%	100%
	c) - Questions directes portant sur le domaine à pratiquer	0%	33.3%	0%
	d) - D'autres Le(s) quel(s)	0%	0%	0%
3 - Pour évaluer le vocabulaire, je propose aux apprenants un exercice de :	a) - compréhension écrite	75%	66.6%	0%
	b) - Compréhension orale	25%	0%	66.6%
	c) - Production écrite	0%	33.4%	0%
	d) - Production orale	0%	0%	33.4%
	e) - D'autres Le(s) quel(s)	0%	0%	0%
3.1 - Si la proposition choisie est « Compréhension écrite » je propose aux élèves de :	a) - Regrouper les mots selon les sujets abordés	25%	0%	33.4%
	b) - Faire un résumé du texte lu	0%	0%	0%
	c) - Poser des questions de compréhension du texte en étude	75%	100%	66.6%
	d) - D'autres Le(s) quel(s)	0%	0%	0%

Questions		8 ^e Année	10 ^e Année	12 ^e Année
3.2 - Si la proposition choisie est « Compréhension orale », je propose aux élèves de :	a) - Raconter le fait / sujet de la bande sonore écoutée.	50%	0%	33.3%
	b) - Élaborer des questions probables	0%	0%	33.3%
	c) - Écrire sur une feuille les mots entendus qu'ils ne connaissent pas.	50%	100%	33.3%
	d) - D'autres Le(s) quel(s)	0%	0%	0%
3.3 - Si la proposition choisie est « La production écrite », je propose	a) - Une dictée	75%	33.3%	33.3%
	b) - La rédaction d'un texte (sujet choisi au préalable)	25%	33.3%	33.3%
	c) - Un résumé par écrit d'un texte lu	0%	33.3%	0%
	d) - D'autres Le(s) quel(s)	0%	0%	33.3% *
3.4 - Si la proposition choisie est « La production orale », je propose un	a) - Dialogue entre les élèves	75%	100%	33.4%
	b) - Dialogue entre un élève et le professeur	25%	0%	0%
	c) - Débat (groupe « classe »)	0%	0%	66.4%
	d) - D'autres Le(s) quel(s)	0%	0%	0%
4 - Pour l'acquisition du vocabulaire, je donne aux élèves	a) - Un texte en portugais à traduire en français	0%	0%	0%
	b) - Un texte en français à traduire en portugais	50%	66.6%	0%
	c) - Un texte à trous à remplir avec des mots d'une liste choisie	50%	33.4%	66.6%
	d) - D'autres Le(s) quel(s)	0%	0%	33.4% **
5 - Les élèves se sentent plus à l'aise quand ils communiquent en français avec :	a) - Le professeur en classe	25%	33.4%	0%
	b) - Le professeur en dehors de la salle de classe	25%	66.6%	66.6%
	c) - Les collègues en classe	50%	0%	33.4%
	d) - Les collègues en dehors de la salle de classe	0%	0%	0%
	e) - D'autres Le(s) quel(s)	0%	0%	0%

Questions		8 ^e Année	10 ^e Année	12 ^e Année
6 - Les difficultés des apprenants se portent plus sur :	a) - Le mot à utiliser	25%	100%	66.6%
	b) - La structure de la phrase	0%	0%	33.4%
	c) - La phonétique	75%	0%	0%
	d) - Intonation circonstancielle	0%	0%	0%
	e) - D'autres Le(s) quel(s)	0%	0%	0%
7 - Quand un élève demande le sens d'un mot en contexte	a) - Je lui donne le mot qu'il demande	0%	0%	0%
	b) - Je laisse la charge aux collègues de classe. (Qui sait ?)	100%	66.6%	100%
	c) - Je le renvoie au dictionnaire bilingue	0%	33.3%	0%
	d) - Je le renvoie au dictionnaire monolingue	0%	0%	0%
	e) - D'autres Le(s) quel(s)	0%	0%	0%

* En général, un exercice d'expression écrite qui est en rapport avec le thème traité au préalable en classe.

**Des groupes de mots dont ils doivent trouver le sens et construire des phrases avec chaque mot à l'oral ou à l'écrit.

1.2 - Les données statistiques (Apprenants)

Questions		8 ^e Année	10 ^e Année	12 ^e Année
1 - Conhece todas as palavras que o teu professor usa durante a aula de francês?	a) - Sim	20%	5%	10%
	b) - Não	80%	95%	90%
2 - Caso não, eu	a) - Pergunto o significado ao professor	75%	45%	60%
	b) - Pergunto o significado ao colega	0%	20%	25%
	c) - Vou ver no dicionário	25%	35%	15%
3 - Quando na aula analisam um texto, o que faz com as palavras desconhecidas?	a) - Elaboro uma lista e depois vou ao dicionário	25%	20%	10%
	b) - Sublinho a palavra no texto para depois consultar o dicionário	50%	35%	55%
	c) - Pergunto ao professor	25%	45%	35%
4 - Tem no seu caderno uma folha destinada às palavras desconhecidas?	a) - Sim	50%	25%	65%
	b) - Não	50%	75%	35%
5 - Quando o professor, tenta fazer-te descobrir o significado de uma palavra, para ti é mais fácil quando ele	a) - Faz gestos correspondentes	0%	15%	10%
	b) - Faz desenhos correspondentes	5%	5%	0%
	c) - Explica por outras palavras	95%	80%	90%
6 - Prefere um dicionário	a) - Bilingue (Francês / Português)	90%	100%	80%
	b) - Monolingue (Francês / Francês)	10%	0%	20%
7 - Alguma vez decorou uma lista de palavras como por exemplo « materiais de sala de aula ?	a) - Sim	80%	75%	65%
	b) - Não	20%	25%	35%

Questions		8 ^e Année	10 ^e Année	12 ^e Année
7.1 - Se sim	a) - Foi a mando do professor	45%	15%	40%
	b) - Por iniciativa própria	55%	85%	60%
7.2 - Depois de decorá-las costuma fazer frases onde entram as palavras decoradas?	a) - Sim	55%	60%	50%
	b) - Não	45%	40%	50%
8 - Fora da escola costuma falar francês?	a) - Sim	50%	85%	75%
	b) - Não	50%	15%	25%
9 - Costuma ouvir rádio de emissão em francês?	a) - Sim	80%	80%	85%
	b) - Não	20%	20%	15%
10 - Costuma ver uma televisão de emissão em francês?	a) - Sim	85%	95%	65%
	b) - Não	15%	5%	35%
11 - Se ouve a rádio e vê a televisão de emissões em francês, prefere:	a) - Rádio	5%	0%	15%
	a) - Televisão	95%	100%	85%

2 - Analyse des enquêtes

L'élaboration de ce questionnaire a pour but l'étude du comportement des apprenants du français au lycée Amilcar Cabral, les stratégies et les techniques mises en place par les professeurs et surtout pour saisir quelles sont celles qui peuvent mieux faciliter l'acquisition du vocabulaire.

Une lecture succincte des données nous mène à quelques conclusions, à partir desquelles nous pouvons indiquer plus tard les suggestions pour bien entreprendre la mission d'enseigner et surtout d'apprendre à communiquer en français.

Les données en pourcentages concernent le premier choix des enquêtés.

2.1 - Les stratégies d'enseignement/apprentissage. (Enquête menée auprès des professeurs).

L'apprentissage des matières dépend en grand partie de la manière comment elle est traitée. Conscient de ça, on s'est basé sur ce point pour analyser et comprendre l'avis des enseignants. Ainsi, nous pouvons remarquer que les professeurs du 1^{er} cycle optent plutôt pour la reformulation (75% cf. p. 40) en tant que stratégie pour l'accès au sens, que les recours extralinguistiques tel que le geste (25%).

Un peu comme au 1^{er}, les professeurs du 2^e cycle ont délaissé le dessin comme forme d'accéder au sens. 66,6% des professeurs guident les apprenants pour accéder au sens par la reformulation et 33,3% par un geste adéquat. Situation contraire est révélée au 3^e cycle où les professeurs utilisent les trois stratégies à parts égales (33% chaque).

L'enseignement du vocabulaire - nous l'avons mentionné dans les réflexions théoriques - n'a pas de temps programmé. Alors ce que les professeurs font c'est tester le niveau chez les élèves. Pourtant, dans toutes les évaluations nous trouvons en quelque sorte l'évaluation du vocabulaire sous la forme de compréhension et expression écrites. Le point 3 de l'enquête permet de, malgré tout, comprendre de

quelle façon les professeurs font cette évaluation. Pour ceux du 1^{er} cycle l'importance se porte à 100% sur la compréhension de ce que les élèves lisent (75%) ou entendent (25% cf. p 40). En revanche, au 2^e cycle les professeurs donnent plus d'importance à la compréhension écrite (66,6%) et à la production écrite (33,4%). Ceux du 3^e cycle préfèrent plutôt l'oralité à 100%, divisé entre la compréhension (66,6%) et l'expression (33,4% cf. p. 40).

Dans la possibilité de préférer la compréhension écrite (3.1) on peut remarquer qu'au 3^e cycle, l'évaluation se porte sur la détermination du champ lexical (33.4%), mais surtout sur la compréhension du texte par le biais des questions (66.6%), au 2^e cycle les professeurs se concentrent tous (100%) sur la même démarche. Au 1^{er} cycle les professeurs suivent leurs collègues du 3^e cycle (détermination du champ lexical et compréhension écrite) bien que dans un degré différent (25% contre 33.4% du 3^e cycle et 75% contre 66.6% respectivement) mais toujours sur les mêmes questions : « Regrouper les mots selon les sujets abordés » et « Poser des questions de compréhension du texte en étude ».

Au 1^{er} cycle dans le cas où l'évaluation du vocabulaire se fait à partir de la compréhension orale (3.2), ces profs mettent en pratique les stratégies à parts égales (50% chaque), c'est-à-dire, raconter ce qu'on entend. Au 2^e cycle les profs préfèrent proposer aux élèves d'élaborer une liste des mots inconnus. Les collègues du 3^e cycle se divisent entre demander aux élèves de raconter un fait, poser des questions probables et d'élaborer une liste de mots inconnus.

Au 3^e cycle la division des options se fait équitablement (33.3% chaque) pour les options « a » (raconter le fait / sujet de la bande sonore écoutée), « b » (élaborer des questions probables), et « c » (Écrire sur une feuille les mots entendus qu'ils ne connaissent pas cf. p. 41).

Si l'on choisit évaluer la production écrite (3.3 cf. p.41), les professeurs du 1^{er} cycle préfèrent la dictée (75%) et la rédaction d'un texte comme stratégie d'acquisition de vocabulaire. Au 2^e cycle la division à parts égales (33.3%) des démarches à savoir, la dictée, la rédaction d'un texte et le résumé du texte.

Pourtant, au 3^e cycle, un tiers préfère la dictée, l'autre tiers la rédaction d'un texte et un autre tiers d'autres propositions personnelles.

L'évaluation de la compétence communicative passe forcément par celle du vocabulaire. Ainsi, on peut bien tester le niveau de connaissance par la production orale, par la maîtrise possible du vocabulaire de que l'un ou l'autre peut se sentir doté. On peut noter que pour le 1^{er} cycle le dialogue entre deux élèves accueille 75% et 25% pour le dialogue entre le professeur et un élève. Pour les professeurs du 2^e cycle, la meilleure stratégie est le dialogue entre deux élèves (100%). Les professeurs du 3^e cycle privilégient le débat (66,6%), sans délaisser le dialogue des élèves entre eux (33.3%).

Dans le but d'analyser les stratégies pour l'acquisition du vocabulaire, surtout au niveau de la traduction (question 4), nous avons aperçu que pour le 1^{er} cycle elle a l'approbation de 50% des professeurs, qui utilisent aussi la stratégie du texte lacunaire comme forme d'acquisition du vocabulaire. Au 2^e cycle les professeurs adoptent les mêmes stratégies : la traduction Français / Portugais (66.6%) et le texte à trous (33.4). Pour le 3^e cycle les professeurs préfèrent pour ses élèves, le texte lacunaire (66.6%) et d'autres stratégies d'accès au sens (33.3%).

Le point n° 7 de notre enquête peut éclairer sur les démarches suivies en classe. C'est intéressant de noter que les professeurs du 1^{er} et du 3^e cycle, adoptent la stratégie de laisser aux collègues la tâche d'expliquer le sens des mots nouveaux aux autres (100%) tandis qu'au 2^e cycle les professeurs concentrent leurs démarches sur les sous points « Je laisse la charge aux collègues » (66.6%) et « Je le renvoie au dictionnaire bilingue (33.4% cf. p. 42).

Les points 5 et 6 de notre enquête sont plutôt pour nous informer sur l'avis des professeurs envers les élèves, en ce qui concerne l'aisance dans la communication et les difficultés majeures.

Après examiner le point 5, nous comprenons que d'après les professeurs, les apprenants se sentent plus à l'aise dans la langue française, quand ils se

communiquent entre eux en classe (50%), sans délaissier la même situation avec les professeurs des niveaux dont le degré d'aisance c'est le même en classe qu'en dehors de la classe (25% chaque) ; ceci pour le 1^{er} cycle. Les collègues du 2^e cycle mettent l'accent sur le sous point « le professeur en dehors de la salle de classe » avec 66.6% et sur le point « a » (le professeur en classe) pour trouver une petite différence par rapport au 3^e cycle, où 66.6% des enquêtés pensent que les élèves se sentent plus à l'aise avec le professeur en dehors de la salle de classe et 33.4% qui trouvent qu'ils se sentent plus à l'aise avec le professeur mais en classe.

En ce qui concerne la question 6, les informations que nous voulons, portent sur le type de difficultés que les apprenants expérimentent lors de la prise de parole. Au 1^{er} cycle les difficultés majeures se trouvent dans la phonétique (75%) mais aussi dans le terme à utiliser (25%). Pourtant nous trouvons dans le lexique le point où les élèves du 2^e cycle ont plus de difficultés (100% cf. p. 42). On dit du même pour le 3^e cycle, avec une petite différence : c'est que eux, ils donnent 66.6% pour le point « a » (le mot à utiliser) et 33.4% pour le point « b » (la structure de la phrase).

2.2 - Les stratégies d'enseignement/apprentissage. (Enquête menée auprès des élèves).

La réussite du système de l'enseignement/apprentissage, ne dépend pas seulement des enseignants évidemment ; étant au centre, les apprenants doivent aussi remplir leur partie de responsabilité.

Si d'un côté c'est important de connaître l'avis des professeurs, celui des élèves n'est pas moins intéressant. Alors une enquête après d'eux était aussi obligatoire.

Au long des onze points de ce questionnaire, nous allons essayer de mieux comprendre la manière comme les élèves s'en prennent pour apprendre et aussi savoir un peu que pensent-ils de certaines stratégies mises en place par ses professeurs pour enseigner le vocabulaire.

D'habitude les professeurs utilisent un vocabulaire accessible, selon le niveau des élèves. Néanmoins, il y a toujours des mots qui surgissent que les élèves ne connaissent pas. C'est pourquoi on n'a pas été surpris de constater que la quasi-totalité des élèves a signalé l'hypothèse « b » de la question « 1 » qui vient confirmer avec 80%, 95% et 90% au 1^{er}, 2^e et 3^e cycle respectivement.

Nous pouvons aussi remarquer que le manque de motivation est très grand. Plus de la moitié des enquêtés ne se soucient pas des mots qu'ils trouvent ou entendent pendant les cours et qu'ils ne connaissent pas. 50% des élèves au 1^{er} cycle, 25% au 2^e et 65% au 3^e cycle, ont une liste où sont enregistrés les mots inconnus. (cf. p. 43)

Lors des analyses des textes il y a des stratégies différentes selon les niveaux. Ainsi, 50% des élèves au 1^{er} cycle soulignent le mot pour consulter le dictionnaire plus tard. On trouve le même intérêt chez les élèves du 3^e cycle avec 55%. Par contre, au 2^e cycle, ils préfèrent demander au professeur (45%).

Les apprenants ont tout intérêt à développer des stratégies d'apprentissage qui leur rend plus facile l'acquisition du vocabulaire et élargir leur compétence lexicale. Pour mieux comprendre l'avis de chacun, les questions qui vont du point 5 au point 7.2, sont indicateurs qui peuvent nous éclaircir un peu les idées à ce sujet.

En analysant les données recueillies, on constate que la plupart des élèves enquêtés (95% au 1^{er} cycle, 80% au 2^e, et 90% au 3^e cycle) préfèrent la reformulation (question 5) pour accéder au sens d'un mot inconnu. Dans le cas où les élèves font recours au dictionnaire, les bilingues sont de loin les plus recherchés, avec 100% au 2^e cycle, 90% au 1^{er} et 80% au 3^e cycle

La mémorisation des mots isolés dans un contexte ciblé, se révèle aussi efficace. Une majorité déclare avoir l'habitude de mémoriser des listes de mots (question 7.a) et si on continue l'analyse, on trouve dans la question 7.1 que ceux qui mémorisent ces listes, le font par initiative personnelle. (55% au 1^{er}, 85 au 2^e et 60% au 3^e cycle cf. p. 43).

Cette stratégie est d'autant plus productive quand elles sont associées à d'autres pour constituer un tout. Ce n'est qu'une maille de la chaîne qui peut aboutir à quelque chose de très productif. De ce fait, après la mémorisation des mots il faudrait savoir quelle stratégie pourrait être mise en place pour qu'elle devienne acquisition. Rien mieux que l'utilisation en contexte de phrase. L'analyse de la question 7.2 nous permet de constater que la plupart réalise cette tâche ; néanmoins il y a un groupe - non négligeable d'ailleurs, sachant qu'il représente 45% au 1^{er} cycle, 40% et même 50%, au 2^e et 3^e cycle respectivement – qui ne réalisent pas cette partie finale du « processus ». Dans le chapitre des réflexions théoriques, nous avons affirmé que les possibilités de contact avec la langue française en dehors de la salle de classe sont très réduites. A fin de connaître le degré de cette possibilité, nous avons introduit les questions 8, 9, 10 et 11 (c.f. p.74) et la constatation dépasse notre point de vue de départ, puisque presque la totalité des élèves ont accès, soit à la radio, soit à la télévision d'émission française. Quand on demande la préférence radio par rapport à la télévision, les résultats sont très suggestifs : la télévision emporte largement sur la radio (95% au 1^{er} cycle, 100% au 2^e cycle et 85% au 3^e cycle).

Comme justification l'on trouve le fait de l'association image/parole permettre une compréhension rapide et plus solide.

L'enquête et son analyse que nous venons de faire, montrent qu'en effet il y a des difficultés à surmonter pour mener à bien la tâche de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire ; l'essentiel est de savoir comment le faire. Nous allons par la suite présenter des suggestions et des éventuelles solutions pour la résolution de ce problème.

IV

SUGGESTIONS D'AMELIORATION

Le métier d'enseignant demande de la part du professeur de l'expérience qui s'acquiert aux cours des années de pratique dans la profession.

Les efforts et l'expérience associés de chaque professeur peuvent contribuer à l'amélioration de certaines étapes de l'apprentissage qui vont faciliter l'acquisition du vocabulaire et de la langue au sens plus large.

1 - L'enseignement du vocabulaire aux débutants

1.1 - Le geste, la mimique et le dessin

Le premier contact avec une langue étrangère peut poser beaucoup de problèmes si l'approche du départ est mal réussie. Alors il est impératif le recours aux procédés extralinguistiques plus précisément les gestes, la mimiques et le dessin entre autres toujours associés au mot que nous prononçons ou écrivons au tableau.

Des analyses des données de l'enquête que nous avons menée, nous avons constaté que les professeurs du premier cycle délaissent un peu le geste au détriment de la reformulation (75% cf. p. 40). C'est une stratégie d'accès au sens qui attire l'attention de l'apprenant et l'attache à l'enseignant pendant tout le cours. Ce serait bien de créer des scénarios, de théâtralisation d'avantage dans les cours puisque les adolescents tendent à capter beaucoup d'informations par les gestes qui parfois emportent sur l'explication détaillée.

1.2 - Association des mots à l'image

Nous proposons aussi l'exercice de remplacement d'un l'image par le mot correspondant, sur le modèle suivant:

Les enfants jouent au _____ (le dessin d'un ballon).
 J'aime beaucoup les _____ (le dessin des carottes).
 Marianne cherche les _____ (le dessin des crayons).
 Etc.

Si le professeur suit la démarche proposée dans le sous-chapitre 3.1 du chapitre I, (L'introduction du vocabulaire aux débutants), c'est presque sûr que les élèves sauront se présenter convenablement. A titre d'exemple, lorsque le professeur demande à un élève de se présenter après s'être présenté lui-même il faut rappeler qu'il doit tout simplement répéter la phrase, sauf le nom, c'est-à-dire, la mise en place de la stratégie du réemploi. À ne pas oublier d'attirer l'attention des élèves qui sont au centre du développement de cette stratégie.

Ceci nous renvoie au sous-chapitre 3.2, qui suggère les phases d'apprentissage où la répétition et la traduction sont extrêmement importantes pour la mécanisation et mémorisation des phrases courtes.

1.3 - La traduction

Bien que laissé un peu de côté si l'on croit les informations fournies au point 4 du questionnaire pour les professeurs (cf.p.71), la traduction est une activité qui pousse à l'acquisition du vocabulaire. Le professeur, a une idée des compétences de l'élève dans le domaine de la traduction, l'oblige alors à travers un questionnement guidé, à trouver le mot correspondant. Alors l'élève peut utiliser le mot à bon scient. Dans l'exercice de traduction il faudrait tenir en considération les phases de la tâche à demander à l'élève. Dans une première phase demander de faire la traduction en passant de la langue étrangère vers la maternelle ou seconde. Cela est plus facile pour l'élève vu qu'il maîtrise mieux la langue maternelle. Seulement après, dans une

deuxième phase lui demander de faire l'inverse - à savoir – passer de la langue maternelle vers la langue étrangère.

Cette activité doit être développée par phases.

- a) Traduction de phrases courtes et en groupes de deux élèves.
- b) Traduction de phrases individuellement.
- c) Traduction de petits textes en groupes de deux.
- d) Traduction de petits textes individuellement.

Pourquoi en groupes ?

Le travail de groupe implique le partage du savoir, mais aussi de consensus après une discussion. C'est surtout cette discussion pour arriver à la connaissance qui facilite l'acquisition. En plus ce type d'activité développe un esprit de compétition intragroupe, chacun cherchant la meilleure idée et intergroupe où chaque groupe cherche à faire son mieux.

Les échanges entre collègues favorisent cette stratégie. Mais si dans le groupe les élèves ne trouvent pas la solution, ils peuvent s'adresser au professeur qui saura comment les mettre sur la bonne voie pour la découverte ou bien leur dit le mot dont ils ont besoin ; faire recours au dictionnaire directement. En ce qui concerne le travail qu'ils peuvent faire chez eux, les élèves font des recherches au dictionnaire.

Ces activités sont réalisées en salle de classe. Pourtant elles doivent être continuées à la maison pour le développement individuel de l'esprit de recherche lexicale. Comme dans toutes les activités des élèves, le professeur doit bien contrôler la traduction avec des corrections à partir des propositions des groupes. Selon l'enquête (question 4, cf.p.71) 50% des professeurs du 1^{er} cycle réalisent cet exercice, associé au texte lacunaire. Outre la traduction, les travaux écrits et oraux portent ses fruits dans cette entreprise d'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Voyons comment ça se passe, à partir de l'analyse des questions sélectionnées.

1.4 - La production orale/écrite à partir d'une liste de mots et la répétition

La question n°7 (cf. p. 72), nous mène à conclure qu'une bonne partie des élèves a l'habitude de mémoriser les listes de mots. La mémorisation joue un rôle important dans le processus enseignement/apprentissage du vocabulaire, mais ce n'est qu'une étape. Pour que ce soit efficace, il faut procéder à d'autres étapes, notamment la construction de phrases qui comportent les mots mémorisés.

Nous conseillerons donc les professeurs de proposer aux élèves la construction de plusieurs phrases différentes sous un modèle unique. L'exemple qui suit illustre l'idée :

Ce cheval mange de l'herbe fraîche.

Je m'écarte lorsque ce cheval commence à hennir

Michel monte à cheval depuis ses huit ans.

Ce beau cheval a de longues crinières.

Cheval, la plus noble conquête de l'homme.

Ton cheval s'est cassé une patte.

C'est évident que le mot mémorisé est « cheval » qui entre dans toutes les phrases.

Les débutants ont un bagage lexical très réduit, ce qui limite beaucoup dans la construction de phrases. Vu que le mot cheval se répète dans les phrases, il est normal que l'élève le retienne plutôt que les autres mots, d'autant plus qu'il est associé à d'autres termes du même contexte. Associer « cheval » à « manger », « hennir », « monter », « patte », « crinières », « herbe fraîche », peut bien faciliter l'acquisition du sens du mot cible.

La production écrite développe chez l'apprenant l'aptitude de fixer le mot dans son aspect visuel et mécanique. Dans les évaluations les professeurs du lycée « Amilcar Cabral » ne concèdent pas trop d'importance à la production écrite. Seuls les professeurs du 2^e cycle (33,4%. cf. p.40) évaluent ses élèves dans ces paramètres. Nous conseillerions d'en faire davantage, puisque c'est là que l'apprenant a le temps de coordonner son vocabulaire et développer son idée.

En ce qui concerne la production orale, on suggère le jeu de rôle pour le 1^{er} cycle dans toutes les situations de communications traitées en classe. Pour qu'il y ait de réussite dans cette démarche, il faut retenir l'attention des élèves et à chacun son tour ; ainsi, tout le monde finit par s'exprimer et ceci réalisé à plusieurs reprises, va certainement rester enregistré dans la mémoire.

On suggère encore l'élaboration des questions probables. Par exemple poser une question qui correspond à l'affirmation « J'ai douze ans ».

Pour le 2^e cycle, on proposerait en plus le jeu de rôle et l'élaboration des questions du texte en étude et le résumé de ce que l'élève a compris du texte oral. Aux professeurs du 3^e cycle on suggère le résumé d'un texte écouté et la reproduction des paroles des collègues.

Nous avons constaté que les professeurs du 3^e cycle ne choisissent pas le résumé du texte (0%. Question 3.3 cf. p.41) comme exercice qui facilite l'acquisition du vocabulaire.

Toutes les stratégies proposées jusqu'à présent et mises en place dans la salle de classe, portent ses fruits lorsqu'on y met de la volonté et l'esprit d'entraide. Néanmoins, nous ne pouvons pas oublier que les élèves vivent leur quotidien séparés les uns des autres et loin de la présence du professeur, où ils peuvent avoir besoin d'utiliser la langue française. Ce qui suit, dévoile ce besoin et propose quelques démarches.

2 - L'environnement source de connaissances

2.1 - Les clubs de français espaces d'apprentissage

Nous sommes de plus en plus convaincus que pour apprendre une langue il est indispensable de vivre le plus de temps possible dans un espace où la langue de communication est celle que nous voulons apprendre. Pour des raisons très fortes, économiques en tête, il s'avère difficile entreprendre des voyages qui puissent faciliter cette stratégie. Les informations circulent sans problème et rendent certaines

connaissances plus faciles à acquérir. C'est aussi vrai qu'aujourd'hui les thèmes qui puissent intéresser les étudiants du monde entier, sont très accessibles grâce aux moyens de communication mis à la disposition des apprenants. Un élève du lycée « Amilcar Cabral » à Assomada, peut bien informer et s'intéresser par les mêmes thèmes qu'un élève du lycée « Jules Ferry » à Cannes,⁹ ou du lycée « Rainha Dona Leonor » à Lisbonne,¹⁰ grâce à Internet. Mais du côté « quotidien » affrontent-ils les mêmes difficultés, les mêmes joies de vivre ? Sûrement pas, dans la mesure où, leurs entourages sont différents. Alors ils auront, c'est sûr, des besoins de mots qui ne sont pas forcément les mêmes pour communiquer avec leur entourage plus proche. Nous apprenons avec ce qui nous entoure. Plus nous entendons le français, plus on gagne l'habitude de l'écouter et d'oser produire des phrases pour communiquer à nos proches nos sentiments et nos besoins.

Nous sommes dans un pays étranger, donc la langue différente de la nôtre, nous sommes forcés de communiquer pour satisfaire nos besoins. L'effort que nous faisons pour comprendre ce que les gens qui nous entourent disent et quelques mots que maladroitement nous essayons de prononcer, nous mènent petit à petit à développer une stratégie d'appréhension du sens des mots dans un espace de temps relativement court. Ainsi, si nous étudions des matières telles que l'histoire, la géographie, la biologie, les mathématiques ou la chimie, en langue française, notre chance d'acquérir le vocabulaire dans le milieu scolaire et professionnel est énorme ; d'autant plus que nos erreurs et nos fautes ne sont pas sanctionnées, comme se serait parfois le cas dans un cours de français. Alors nous proposons de créer et d'équiper les clubs de français où il y aura, hors les livres de français, des livres aussi de la majorité des disciplines du curriculum scolaire en langue française. Dans cet espace il y aura en permanence, un professeur de français qui pourra, en cas de doutes, aider les élèves, toujours en français, puisqu'il y est la langue de communication.

Si nos élèves maîtrisent mieux le vocabulaire de la salle de classe, c'est en partie, parce que l'environnement dans lequel il entend parler français c'est l'école.

⁹ Bd Carnot, Cannes, France.

¹⁰ Av. De Roma, Lisboa, Portugal.

Et si nous réalisons des activités qui nous mènent sur d'autres endroits du quotidien des élèves ?

Il semble évident que si les apprenants maîtrisent assez bien le vocabulaire de la salle de classe parce qu'ils parlent français dans la salle de classe, alors ils peuvent aussi bien maîtriser le vocabulaire d'autres environnements s'ils sont orientés à parler français dans les endroits les plus diverses. D'où la pertinence de la création de clubs de français où les activités extrascolaires pourraient être mises en place.

2.2 - L'enseignement/apprentissage du vocabulaire au quotidien

Dans le cas de l'apprentissage par immersion – si l'on croit à Jean Pierre Cuq...*exposer le plus longtemps possible à la langue qu'on veut le faire apprendre.*¹¹ -l'apprenant a une longue exposition – sinon continueuse – à la langue qu'il est en train d'apprendre. Tous les contextes sont permis, toutes les situations arrivent et, il apprend, surtout par exposition à la langue qu'on veut lui faire apprendre. Nous pouvons créer des locaux où nous pouvons soumettre les élèves à la communication en français en dehors de la classe et du cours de français. Ce n'est pas le cas des élèves du lycée « Amilcar Cabral » où l'exposition à la langue française se réalise presque seulement dans la salle de classe. C'est tout à fait naturel qu'ils maîtrisent mieux le vocabulaire de cet espace.

Et si on expose ces élèves dans les espaces autres que la salle de classe, maîtriseront-ils le vocabulaire de ces espaces-là ?

Comment concilier la création des situations de vie quotidienne avec le temps disponible pour l'apprentissage du français en classe ?

L'ambiance, l'environnement dans laquelle nous vivons nous poussent à acquérir des mots de plus en plus variés, selon les situations vécues dans le quotidien. On est tout à fait d'accord avec Mme Picoche quand elle dit que : « Le

¹¹ Jean-Pierre Cuq, *Le français langue seconde*, Hachette, Paris, 1991.

*langage est chose sociale. Aux diversités de la société, correspondent nécessairement des diversités lexicales et l'évolution lexicale individuelle ou générale, s'adapte insensiblement aux changements sociaux. »*¹²

Certains contextes sont faciles à créer ; pourtant d'autres existent, où la représentation en salle de classe devient plus compliquée, sans oublier que la nécessité impérative de communiquer n'y est pas. Situations où, seul la vie de tous les jours peut créer. L'enseignant dans l'explication d'une matière, fait recours à un groupe limité de mots. Il a tendance à s'en servir des mêmes expressions, sauf pour ceux qui sont spécifiques de la matière en étude. L'apprenant, à force de tellement entendre ces mots – mots actifs du professeur – finit par les comprendre dans les situations les plus diverses, sans pour autant être capable de les utiliser au cours de leurs conversations, soit avec le professeur, soit avec ses collègues.

Un étudiant en langue étrangère, est habitué à un type de vocabulaire concernant le milieu social étudiantin. Les unités lexicales dont il a besoin, ne sont pas les mêmes si, au lieu de salle de classe, il se trouve dans une caserne de l'armée, sur un chantier ou dans un marché. Nous proposons donc, des visites sur des lieux du quotidien des élèves, ayant pour but, l'acquisition des mots nouveaux qui vont enrichir leur compétence langagière.

2.3 - Des visites guidées

Une autre stratégie très intéressante pour le développement de la compétence communicative est la sortie d'étude. Pourtant, elle peut se dérailler très vite quand elle est mal programmée. Étant scient de cette situation, nous laissons une suggestion :

D'abord, le professeur doit passer au moins une fois par endroit à visiter, pour bien cibler les points, les objets, qui pourront déclencher une certaine curiosité chez les apprenants. Ensuite, il élabore un plan qu'il présente aux élèves. Sur cette planification il faut marquer le moment précis (le timing à la minute près) de plusieurs

¹² Jacqueline Picoche, *Précis de lexicologie Française*. Nathan, 1994, p. 48.

activités de la sortie d'étude. Après l'approbation du plan, le professeur doit motiver les élèves et leur donner toutes les consignes. Le besoin de, dans un pays francophone, communiquer sans grandes difficultés par exemple. En plus, laisser bien marqué l'avantage d'un apprentissage dynamique, en conséquence du rôle actif de tous les participants du projet pour la construction du savoir. Il est indispensable de transmettre au « groupe classe », la responsabilité de l'engagement des élèves dans la construction de ce savoir, ce que, somme toute, nous nommons « apprentissage significative », dans la mesure où, elle se réalise dans un espace plus proche de la réalité de l'élève.

Mais comment pratiquer la langue, comment découvrir ce vocabulaire si propagé si les gens que nous trouvons dans les locaux visités ne parlent pas français?

Des rapports seront rédigés lors du retour en salle. Les questions posées, les réponses entendues, la curiosité par le besoin de connaître les termes correspondants en français, permettront l'élargissement de leur bagage lexical. Quand on sort de la salle de classe pour aller ailleurs dans le but d'apprendre, nous continuons le cours. Les lieux visités ne sont que des prolongements de l'espace « salle de classe », donc le professeur continue d'être professeur et les élèves resteront élèves. Alors, au professeur de remplir son rôle de guide. Les interactions se réalisent entre le professeur, les élèves et le milieu.

La vie à l'école ne remplit qu'une partie de temps des élèves; ils vivent aussi d'autres réalités. Le parcours entre la maison et l'école, les moyens de transport qu'ils prennent, les gens qu'ils croisent ou qu'ils côtoient, tout ça pourrait apporter un bagage de vocabulaire, si ces situations vécues se passaient en français. Les besoins quotidiens les poussent à la fixation des mots et en faire appel en temps, dans les situations les plus diverses. Nous proposons alors aux professeurs de créer ces situations en salle de classe. Situations similaires à celles vécues par les élèves dans le quotidien, en établissant une consigne qui fait toute la différence : la langue de communication est le français, pour exprimer le moindre acte et/ou sentiment qui soit.

La compréhension de ce que les autres veulent nous faire parvenir dépend en partie de l'habitude ou non que nous puissions avoir de trouver ces mots, c'est-à-dire selon la fréquence de son emploi. Cette habitude passe par la lecture, dont le rôle dans le présent processus, est d'indéniable importance.

2.4 - Le rôle de la lecture dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire

Quand on lit on trouve toujours des mots dont le sens nous cause un certain embarras. Pour bien comprendre le texte alors on fait des recherches sur le sens de ce mot ; c'est pourquoi j'aimerais suggérer la lecture comme support des matières à traiter. La lecture maintient les apprenants en contact permanent avec les nouveaux mots, les différentes possibilités de construction de phrase, etc. Un apprenant devrait avoir un texte sur lequel se pencher, sans tenir compte la matière en étude. Le professeur doit adapter les types de texte les plus variés possibles et en faire le support pour le traitement d'un sujet de civilisation, linguistique ou d'un fait divers, etc. La lecture peut servir de base à l'acquisition du vocabulaire. C'est à travers la lecture que les apprenants se sentent engagés à établir des rapports entre textes, à trouver les mêmes mots dans des différents contextes, donc à comprendre que le sens d'un mot dépend de la situation de son emploi.

Les apprentissages exhortent la réalisation d'exercices le plus possible, pour du moins, être en contact permanent avec la matière. Nous conseillons par la suite, quelques uns comme exemples à expérimenter.

3 - Les suggestions pour les exercices pratiques

3.1 - Les textes lacunaires

Au I Chapitre, (3.1.3) dans les réflexions théoriques nous avons laissé quelques suggestions qui peuvent aider les professeurs dans la tâche de guider ses élèves dans l'acquisition du vocabulaire et dans la compréhension du texte. Les mots surgissent associés dans la séquence des actions réalisées et contexte saisi. Alors, la récréation d'un texte basée sur un texte du départ, comporte beaucoup d'espaces vides qui seront remplis par les mots que les apprenants trouvent appropriés. Ils

peuvent se tromper sur quelques uns, ça peut arriver à tout le monde, il fait partie du processus puisque la phase suivante est la correction à travers une nouvelle lecture du texte original. Ainsi, on corrige les fautes, ce qui permet de fixer les mots choisis, comprendre le sens en même temps que certaines expressions propres de la thématique du texte.

L'exemple proposé dans le chapitre ci-dessus indiqué, peut servir de modèle de ce que nous suggérons ici. Nous sommes sûrs que si ces démarches sont bien orientées, fourniront des bases pour une construction solide du savoir dans l'utilisation de la langue française.

3.2 Les résumés du texte

Pour pratiquer une langue, son utilisation est sans doute indispensable. Mais formuler des phrases d'une façon spontanée, peut se révéler compliqué dans la mesure où l'on peut changer de sujet sans se rendre compte, ce qui est plus rare d'arriver lorsqu'il s'agit d'un résumé étant limité par le sujet du texte.

Pour mieux comprendre la situation sur le terrain, nous avons questionné sur le résumé du texte dans le point 3.3 du questionnaire pour les professeurs.

À partir de l'analyse on constate que très peu de professeurs utilisent cette stratégie. À peine 33,4% des professeurs du 2^e cycle ont répondu favorablement. On peut très bien accepter l'annotation de 0% pour le 1^{er} cycle. Les apprenants n'ont pas encore des bases suffisantes de la langue pour accomplir cette activité. Pourtant, le cas change de figure au 3^e cycle et on comprend moins le fait de laisser de côté une démarche aussi importante pour l'acquisition du vocabulaire. En faisant le résumé on est confronté avec des situations qui nous obligent à faire des recherches à fin de trouver le sens nécessaire d'un mot utilisé dans le texte original ou à utiliser dans le résumé.

Nous conseillerions donc les professeurs de proposer le résumé du texte, où les apprenants seront forcés à faire des recherches sur le vocabulaire du texte original

et celui du texte qu'ils vont rédiger. En plus ils se sentiront engagés dans un auto-apprentissage.

Une des questions soulevées lors de la problématique c'est « Est-ce que les thèmes traités dans les classes sont susceptibles d'attirer l'attention et déclencher chez l'apprenant la motivation et la joie d'utiliser le français ? ». Maintenant nous sommes en mesure d'affirmer que, si le professeur propose des textes dont les thèmes vont à la rencontre de l'intérêt ou de la curiosité des élèves, sans doute que le résumé sera fait avec joie et motivation. Ils auront envie de revenir souvent au texte pour compléter les idées sur l'un ou l'autre détail qui peut jouer un rôle clé dans la compréhension du texte.

C'est dans cet environnement de recherche, d'efforts et de bonne volonté que, petit à petit, le vocabulaire s'accumule et la maîtrise lexicale s'élargit.

3.3 - Les mots mêlés

Cet exercice consiste à trouver le mot requis dans un espace vide à compléter par l'élève à partir d'autres éléments de la phrase. Le mérite est dans l'effort que l'apprenant fait pour trouver le mot qu'il faut. Une fois la phrase complétée et si par hasard on retrouve le mot utilisé dans d'autres circonstances ce sera plus facile à comprendre le sens. Plus tard, sans se rendre compte, l'élève peut employer ce mot, si aux cours d'une conversation il en a besoin.

Pour que ce soit plus clair, on propose par la suite à guise d'exemple, quelques exercices extraits de *Français, 1000 mots pour réussir*¹³:

Exercice 1

Complétez chaque phrase avec le nom qui convient : (sagacité, entité, préméditation, égide, processus).

a) - *Projet délibéré d'accomplir un acte, généralement répréhensible.*

Agir avec _____

¹³ Claude Lebrun, *Français 1000 mots pour réussir* Belin, Paris 1990, p. 92, 94, 96.

b) - Ensemble de phénomènes successifs aboutissant à un résultat.

Un _____ d'acquisition de la lecture

c) - Grande clairvoyance, perspicacité.

Sa _____ lui a permis de percer l'énigme.

d) - Concept que l'on considère dans sa totalité dont on parle comme d'un être réel. L'État est une _____.

e) - Par allusion au bouclier d'Athéna, protection, patronage.

Une exposition organisée sous l'_____ du ministère de la Culture.

Exercice 2

Voici 5 verbes, mettez-les à la place des périphrases. Aidez-vous d'un dictionnaire (si nécessaire) :

(moduler, déplorer, sidérer, lésiner, révéler).

a) - Tout le monde regrette vivement son départ.

Tout le monde _____ son départ.

b) - Il est vraiment avare, il cherche à faire le minimum de dépenses, essayant toujours de faire de petites économies.

Il _____ sur tout.

c) - Il va falloir faire varier les dépenses selon les rentrées d'argent.

Il va falloir _____ les dépenses.

d) - J'ai toujours eu un respect et une admiration presque religieuse pour mon grand-père. Je le _____. (synonyme de vénérer).

e) - La nouvelle m'a frappé de stupeur. J'ai été _____.

Exercice 3

Remplacez les périphrases ou les expressions synonymes par les cinq adjectifs suivants : (truculent, faraud, partisan, abject, subtil).

a) - On rapproche aux hommes politiques de s'en fermer dans des querelles inspirées par l'esprit de parti qui n'ont rien à voir avec l'intérêt général.

On leur rapproche des querelles _____.

b) - Il a une façon d'exprimer les couleurs, il ne recule pas devant un mot cru pour amuser son auditoire.

Il a un langage _____.

c) - Exercer un chantage en jouant sur la vie des otages est un acte répugnant qui inspire la révolte et le mépris. C'est un acte _____.

d) - La tête de ses camarades plus ou moins terrorisées par l'obscurité et les bruits inexplicables, le petit garçon crânait, faisait le malin.

Le petit garçon avançait tout _____.

e) - Il introduisait des nuances si délicates dans son analyse que l'auditoire était tout ébloui par la finesse de sa sensibilité.

Il introduisait des nuances _____ dans son analyse.

(Corrigé dans l'annexe, page 75)

3.4 - Les exercices oraux

La fonction première d'une langue est de la parler. De ce point de vue, un exercice oral permet à l'apprenant de pratiquer le vocabulaire, mais aussi la phonétique, l'intonation et l'adoption d'une certaine aisance. Il serait bien de réaliser des exercices oraux selon les niveaux, dû à la maîtrise graduelle que les étudiants vont acquérir au long des années d'études. Nous proposons la réalisation de jeux de rôle pour demander l'âge, la date de naissance, le nom des parents, le lieu de résidence, enfin expressions toute faites qu'ils n'auront qu'à répéter et changer à peine les données personnelles. Ceci surtout pour le 1^{er} cycle. Pour le 2^e cycle on peut rajouter des exercices de reformulation où les apprenants feront recours à des connaissances antérieures pour expliquer le sens d'un mot. Pour le 3^e cycle, tous les exercices précédents sont utiles ; pourtant, il y aura plus d'engagement de la part des élèves si le professeur organise et oriente souvent des débats. C'est intéressant de constater que 66,6% des professeurs du 3^e cycle prônent ce genre d'exercice, d'après la question 3.4 de l'enquête menée auprès des professeurs.

On propose encore un exercice très productif : la reproduction des paroles des collègues ; de raconter les propos tenus par les autres. Ces exercices mènent à la réflexion, vu qu'il y a des mots dans les propos de quelqu'un que son interlocuteur ne connaît pas. Alors, celui-ci fera un effort de plus pour saisir le sens et comprendre. Cet exercice, plusieurs fois répétés, crée chez l'apprenant l'habitude de comparer, de faire des analogies et d'établir des rapports qui peuvent exister entre les mots.

Des exercices qui portent sur les synonymes et les antonymes peuvent aussi porter ses fruits dans l'acquisition du vocabulaire.

4 - Les matériels disponibles pour accéder au sens

Dans la première partie de ce travail nous avons traité ce thème. Les dictionnaires (monolingue et bilingue), les grammaires, les encyclopédies et les cédéroms, apportent des informations indispensables à l'étude d'une langue. Maintenant, après l'analyse des enquêtes, nous exhortons à l'utilisation des dictionnaires, surtout les monolingues, puisque dans la plupart des cas ils mettent les mots en rapport et donnent des exemples d'utilisation en contexte de phrase, avec les indications grammaticales telles que la construction du verbe et sa nature (Est-ce un verbe transitif, intransitif, - direct, indirect etc). On y trouve encore des citations de plusieurs écrivains de renommée confirmée. Ces citations nous aident à comprendre le sens du mot en contexte. Les synonymes et les antonymes sont normalement indiqués pour faciliter l'emploi aux usagers.

Alors, nous pouvons dire que le point central de la compréhension du sens d'un mot passe par la définition de ce mot et que les exemples concourent à expliciter ces sens.

En ce qui concerne les cédéroms, nous sommes conscients des difficultés d'ordre matériel que les nouvelles technologies disponibles au service de l'enseignement/apprentissage des langues peuvent poser, mais ça ne nous empêche pas de les proposer aux élèves ne serai que dans le but de les préparer vers un avenir qui se prévoit très fertile dans le domaine.

Conclusion

À partir de ce travail on peut facilement se rendre compte qu'en effet au niveau de la communication en langue française, il y a des insuffisances, surtout du côté pratique. L'enseignement du vocabulaire occupe une place très réduite dans le processus enseignement/apprentissage, ce qui rend plus difficile aux apprenants, en certaine mesure, développer leur capacité de communication.

Les enquêtes menées auprès des apprenants et des enseignants de français, constituent un témoignage dont les analyses nous permettent de laisser quelques conseils et suggestions dans le but d'augmenter la capacité de communiquer sur des bases d'une compétence lexicale acceptable.

On serait tenté de conclure que les évidentes difficultés de transporter les connaissances que les élèves auront acquises dans le domaine pratique est dans la majorité des cas dû à des orientations défailtantes ou des stratégies d'enseignement qui caressent de motivation et de dynamisme ; Que la notion de stratégie est bien développée dans presque tous les chapitres car nous croyons très fermement qu'il ne suffit pas de la bonne volonté manifestée par les enseignants et les apprenants. La façon de s'organiser et le timing d'entamer les différentes phases d'enseignement/apprentissage ainsi que toutes les autres démarches indispensables à l'acquisition du vocabulaire sont les vecteurs directeurs qui peuvent conduire à un apprentissage plus efficace orienté vers l'utilisation pratique.

L'attention de l'apprenant est souvent attirée sur des activités de différents niveaux. De ce fait, nous sommes persuadés que si l'enseignement du vocabulaire sortir du cadre habituel de la salle de classe et s'installer aussi dans le milieu du quotidien des élèves, ceux-ci développeront sans doute une compétence langagière très acceptable, étant donné le besoin de faire des recherches qui certainement ils auront. En fin de compte, le sens d'un mot s'enracine dans les objets et des activités qui se trouvent plus proches, c'est-à-dire dans le vécu des élèves.

Les enquêtes nous amènent à conclure que s'il y a plus de temps consacré à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire et aux échanges libres mais sous le regard du professeur, l'interaction sera plus active et l'apprentissage du FLE y gagnera par conséquent. Dans le cas où les problèmes risquent de persister, il revient au professeur de repenser les méthodologies mises en pratique, afin d'être toujours prêt à travailler avec des classes et des élèves les plus variés.

Beaucoup de chercheurs dans le domaine de la didactique des langues étrangères tombent d'accord quand il s'agit des méthodes appliquées en classe. De ce fait, proposent plusieurs stratégies avec l'objectif de bien servir un nombre plus vaste possible d'élèves. On a pu constater aussi que c'est au professeur de se placer au centre et « ratisser » de tous les côtés pour que son message puisse atteindre toute sorte d'élèves.

Nous avons encore conclu que les contraintes imposées par le programme, n'empêchent pas de travailler le vocabulaire, si l'on admet que les matières sont interliées. Donc, on peut bien traiter un aspect de vocabulaire en simultané avec l'aspect grammatical.

Pour terminer, je recommanderais aux professeurs de travailler un peu du vocabulaire dans tous les cours de façon à installer chez les élèves l'habitude de mémoriser et d'apprendre, un mot ou l'autre d'une façon incessante.

Bibliographie

BOGARDS, P. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier Didier 1994

CORTESÃO, Luiza, *Trabalhar por projectos em Educação*, Porto Editora, Porto 2002.

CUQ, J.P. *Le français langue seconde*, Hachette, 1991.

CYR, P. GERMAIN C. *Les stratégies d'apprentissage*, Clé International, 1998.

DELATOUR, Y., JENNEPIN, D. et alii, *Grammaire du Français*, Hachette, Paris 1991

DUTEIL, M. CORNU, Y. « La tragédie » in *Le point* mars 2003, n° 1593

HAGÈGE, Claude, *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, Paris 1996

LEBRUN, Claude, *Français 1000 mots pour réussir*, Belin, Paris, 1990

PICOCHÉ, Jacqueline, *Précis de lexicologie Française*, Nathan, 1994, s.l.

PICOCHÉ, Jacqueline, *La didactique du vocabulaire français*, Nathan, 1993, s.l.

REY-DEBOVE, J. REY, A. et alii, *Le Petit Robert 1*, s.l. 2001

TREVILLE, M.C. DUQUETTE, L. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris, 1996.

VICCHI, Gérard de, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette, Paris 1992.

ANNEXE

Enquête pour les Professeurs

Pour mieux comprendre la méthodologie de l'enseignement du Vocabulaire au lycée « Amílcar Cabral » à Assomada, et dans le but de pouvoir contribuer à faciliter l'acquisition du vocabulaire dans ce même Lycée, nous adressons ce questionnaire aux professeurs de français, des trois cycles d'études.

QUESTIONNAIRE

_____ Cycle

Indiquez, par ordre de préférence, votre choix.

1 - Pour mener l'apprenant à accéder au sens d'un mot inconnu, je :

- a) - Explique par d'autres mots déjà connus. ☐
- b) - Donne le correspondant en langue maternelle. ☐
- c) - Fais un dessin correspondant. ☐
- d) - Réalise le geste adéquat. ☐
- e) - D'autres. ☐

Le(s) quel(s) ?

2 - Pour réaliser un exercice de vocabulaire en classe, j'utilise :

- a) - Petit texte à trous (dans un contexte choisi au préalable). ☐
- b) - Textes élaborés à partir d'un groupe de mots (noms et verbes) choisis. ☐
- c) - Questions directes portant sur le domaine à pratiquer. ☐
- d) - D'autres. ☐

Le(s) quel(s) ?

3 - Pour évaluer le vocabulaire, je propose aux apprenants un exercice de

- a) - Compréhension écrite ☐
- b) - Compréhension orale. ☐
- c) - Production écrite. ☐
- d) - Production orale. ☐
- e) - D'autres. ☐

Le(s) quel(s) ?.....

3.1 - Si la proposition choisie est « Compréhension écrite », je propose aux élèves de :

- a) - Regrouper les mots selon les sujets abordés. ☐
- b) - Faire un résumé du texte lu. ☐
- c) - Poser des questions de compréhension du texte en étude. ☐
- d) - D'autres. ☐

Le(s) quel(s) ?.....

3.2 - Si la proposition choisie est « Compréhension orale », je propose aux élèves de :

- a) - Raconter le fait / sujet de la bande sonore écoutée. ☐
- b) - Élaborer des questions probables. ☐
- c) - Écrire sur une feuille les mots entendus qu'ils ne connaissent pas. ☐
- d) - D'autres. ☐

Le(s) quel(s) ?.....

3.3 - Si la proposition choisie est « La production écrite », je propose :

- a) - Une dictée. ☐
- b) - La rédaction d'un texte (sujet choisi au préalable). ☐
- c) - Un résumé par écrit d'un texte lu. ☐
- d) - D'autres. ☐

Le(s)

quel(s) ?.....

3.4 - Si la proposition choisie est « La production orale », je propose un :

- a) - Dialogue entre deux élèves ☐
- b) - Dialogue entre un élève et le professeur ☐
- c) - Débat (groupe « classe »). ☐
- d) - D'autres. ☐

Le(s) quel(s) ?.....

4 - Pour l'acquisition du vocabulaire, je donne aux élèves :

- a) - Un texte en portugais à traduire en français. ☐

- b) - Un texte en français à traduire en portugais. ☐
- c) - Un texte à trous à remplir avec des mots d'une liste choisie. ☐
- d) - D'autres. ☐

Le(s) quel(s) ?

5 - Les élèves se sentent plus à l'aise quand ils communiquent en français avec :

- a) - Le professeur en classe ☐
- b) - Le professeur en dehors de la salle de classe ☐
- c) - Les collègues en classe ☐
- d) - Les collègues en dehors de la salle de classe ☐
- e) - D'autres. ☐

Le(s) quel(s) ?

6 - Les difficultés des apprenants se portent plus sur :

- a) - Le mot à utiliser ☐
- b) - La structure de la phrase ☐
- c) - La phonétique ☐
- d) - L'intonation circonstancielle ☐
- e) - D'autres. ☐

Le(s) quel(s) ?

7 - Quand un élève demande le sens d'un mot en contexte

- a) - Je lui donne le mot qu'il demande ☐
- b) - Je laisse la charge aux collègues de classe. (Qui sait ?) ☐
- c) - Je le renvoie au dictionnaire bilingue ☐
- d) - Je le renvoie au dictionnaire monolingue. ☐
- e) - D'autres. ☐

Le(s) quel(s) ?

Fin.

Enquête pour les élèves

Para melhor compreender a metodologia do ensino do vocabulário no liceu “Amílcar Cabral” em Assomada, e no sentido de poder contribuir a facilitar a aquisição do vocabulário neste mesmo liceu, nós endereçamos este questionário aos alunos dos três ciclos de estudo.

Leia e assinale com um “X” a opção do seu agrado:

1 - Conhece todas as palavras que o teu professor usa durante a aula de francês?

- a) - Sim ☐
b) - Não ☐

2 - Caso não, eu

- a) - Pergunto o significado ao professor ☐
b) - Pergunto o significado ao colega ☐
c) - Vou ver no dicionário ☐

3 - Quando na aula analisam um texto, o que faz com as palavras desconhecidas?

- a) - Elaboro uma lista e depois vou ao dicionário ☐
b) - Sublinho a palavra no texto para depois consultar o dicionário ☐
c) - Pergunto ao professor ☐

4 - Tem no seu caderno uma folha destinada às palavras “desconhecidas”?

- a) - Sim ☐
b) - Não ☐

5 - Quando o professor, tenta fazer-te descobrir o significado de uma palavra, para ti é mais fácil quando ele:

- a) - Faz gestos correspondentes ☐
b) - Faz desenhos correspondentes ☐
c) - Explica por outras palavras ☐

6 - Prefere um dicionário

- a) - Bilingue (Francês / Português) ☐
b) - Monolingue (Francês / Francês) ☐

7 - Alguma vez decorou uma lista de palavras como por exemplo “materiais de sala de aula”?

- a) - Sim ☐
b) - Não ☐

7.1 - Se sim

- a) - Foi a mando do professor ☐
b) - Por iniciativa própria ☐

7.2 - Depois de decorá-las costuma fazer frases onde entram essas palavras decoradas?

- a) - Sim ☐
b) - Não ☐

8 - Fora da escola, costuma falar francês?

- a) - Sim ☐
b) - Não ☐

9 - Costuma ouvir uma rádio de emissão em francês?

- a) - Sim ☐
b) - Não ☐

10 - Costuma ver uma televisão de emissão em francês?

- a) - Sim ☐
b) - Não ☐

11 - Se ouve a rádio e vê a televisão de emissões em francês, prefere

- a) - Rádio ☐
b) - Televisão ☐

Porque

Solution des exercices proposés (Mots mêlés Chapitre III / 3.3)**Exercices 1, 2, et 3. Pages : 54, 55 et 56**

- 1 - a) Préméditation
b) Processus
c) Sagacité
d) Entité
e) Egide

- 2 - a) Déploie
b) Lésine
c) Moduler
d) Révère
e) Sidéré

- 3 - a) Partisan
b) Truculent
c) Abject
d) Faraud
e) Subtil